

# **LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**

**REPRESENTACIONES  
DE LOS DOCENTES EN  
EDUCACIÓN SECUNDARIA  
ORIENTADA EN  
ECONOMÍA Y  
ADMINISTRACIÓN  
PERÍODO 2010- 2013**

**Autora: Adriana Rojas**

**Año 2015**

**comunicarte**  
Editorial

**FACULTAD  
DE EDUCACIÓN**



**LA TRANSFORMACIÓN  
EDUCATIVA EN EL CONTEXTO  
DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**

**REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES EN  
EDUCACIÓN SECUNDARIA ORIENTADA EN  
ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN**

**PERÍODO 2010- 2013**

La Lic. Adriana Rojas realizó esta investigación como trabajo final de la Maestría en Investigaciones Educativas de la Universidad Católica de Córdoba con la dirección del Dr. Horacio Ademar Ferreyra y co dirección de la Mgter. Cecilia Larrovere. Defendió la tesis de Maestria el día 20 de Octubre de 2015 y fue aprobada por el tribunal que conformó la Comisión Examinadora, integrada por Dra .María Franci Alvarez, Dr. Enrique N Bambozzi y Dr. Marcos Andrada.

**LA TRANSFORMACIÓN  
EDUCATIVA EN EL CONTEXTO  
DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**  
REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES EN  
EDUCACIÓN SECUNDARIA ORIENTADA EN  
ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN  
**PERÍODO 2010- 2013**

**Autora: Adriana Rojas**

Rojas, Adriana

La transformación educativa en el contexto de la provincia de Córdoba : representaciones de los docentes en educación secundaria orientada en economía y administración período 2010-2013 / Adriana Rojas. - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte, 2016.

CD-ROM, DOC

ISBN 978-987-602-351-1

1. Investigación Sobre Programas de Estudios. 2. Educación Secundaria. 3. Economía. I. Título.  
CDD 371.2

De la presente edición:

Copyright © 2015 by Comunicarte Editorial

Arte de tapa: Fabio Viale

Diseño de interior: Adriana Rojas

ISBN: 978-987-602-351-1

*Mi agradecimiento*

*A todos los que me ayudaron a llegar hasta acá, por su incondicional*

*Acompañamiento, Estimulo y Confianza.*

*A mi Madre y Hermana, A mis Hijas Candy y Yani, A mi esposo*

*por la Comprensión y el Amor.*

*A mi Director y Co Directora por su Generosidad y Sabiduría.*

*A la Dra. Carena y Profesores de la Maestría*

*que fueron sembrando y entregando luces a este trabajo.*

*A las dos escuelas por su entrega, respeto y apertura al Conocimiento.*

*A los docentes que ofrecen su corazón, creen y confían*

*en la dignidad del trabajo educativo.*

## Índice.

INTRODUCCIÓN .....	7
Capítulo1 .....	10
CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA-OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN .....	10
1.1 Definición y justificación del problema .....	11
1.2 Eje de investigación .....	17
1.3 Algunos supuestos preliminares que guiaron el eje de investigación .....	22
1.4 Objetivos .....	26
1.5 Encuadre teórico conceptual, legal y normativo .....	27
1.5.1 Teorías Generales .....	30
1.5.1.1 Representaciones Sociales.....	31
1.5.1.2 Capital cultural, económico y social .....	33
1.5.2 Teorías Sustantivas.....	35
1.5.2.1 Educación Pública - Educación Permanente - Educación Secundaria.....	35
1.5.2.2 Cambio pedagógico: transformación educativa. Nivel Secundario .....	45
1.5.2.3 Análisis de viabilidad sociocultural, política, técnica e institucional .....	47
1.5.2.4 Trabajo Docente: Desarrollo profesional .....	52
1.6 Antecedentes y estado de los conocimientos .....	56
Capítulo 2 .....	59
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	59
2.1 Diseño metodológico: investigación cualitativa .....	60
2.1.1 Supuestos del interaccionismo simbólico .....	60
2.1.2 Descripción de los instrumentos: técnicas de recolección de datos .....	65
2.1.2.1 Entrevista.....	65
2.1.2.2 Encuestas.....	67
Capitulo3 .....	70
PRESENTACION DE ENTREVISTAS Y ENCUESTAS.....	70

3.1 Presentación de las entrevistas a las directoras .....	71
3.1.1 Datos personales - Formación profesional y academica .....	72
3.1.2 Política educativa nacional y provincial.....	73
3.1.3 Implementación institucional de la transformación educativa .....	77
Situación laboral docente: Proceso de reubicación. Horas institucionales .....	88
Prácticas pedagógicas.....	94
Aportes y sugerencias.....	97
3.1.4 Análisis de las entrevistas a las directoras .....	100
3.2 Presentación de encuestas aplicadas a docentes.....	102
3.2.1 Datos personales - Formación profesional – laboral: situación de revista	104
3.2.2 Política educativa – Nuevos diseños curriculares .....	109
3.2.3 Implementación institucional – Percepción docente.....	112
3.2.4 Análisis de las encuestas .....	131
3.3 Análisis de las categorías planteadas en las encuestas y entrevistas.....	138
Capítulo 4.....	150
RESULTADOS Y CONCLUSIONES ALCANZADAS .....	150
4.1 Resultados alcanzados.....	151
4.1.1 Representaciones sociales de los docentes de nivel secundario al implementarse la Transformación Educativa.....	151
4.1.2 Modificaciones laborales asumida por los profesores en su práctica docente, frente a la Transformación Educativa.....	153
4.1.3 Procesos de reubicación al implementarse la Transformación Educativa	157
4.2 Orientaciones y reflexiones finales .....	159
BIBLIOGRAFÍA.....	163
ANEXOS.....	167



## **INTRODUCCIÓN**

En los últimos 32 años la República Argentina viene construyendo un proceso democrático fortalecido por nuevos y permanentes derechos donde la educación ha sido tema de agenda permanente para todos los gobiernos de ésta etapa histórica. Entusiasmo ver el marco legal - normativo tanto nacional como provincial sancionando leyes, normas y planes educativos para aplicar en toda la vasta geografía, ampliando derecho y formando sujetos capaces de habitar constructivamente este país federal. Una de las definiciones más comprometidas ha sido la de considerar a la educación como un derecho social y ampliar la obligatoriedad educativa al nivel secundario, siendo necesario transformar y mejorar la propuesta para dar respuesta a las demandas formativas que impone el presente y el futuro.

En los albores del 2006 se derogó la Ley Federal de Educación y se sancionó una nueva norma, la Ley de Educación Nacional de allí en adelante las jurisdicciones debieron adecuar sus leyes educativas provinciales a la nueva Ley Nacional. El Consejo Federal de Educación-organismo interjurisdiccional y ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional- propuso innovaciones en los contenidos curriculares y orientaciones de nivel secundario que fueron incorporadas por la Provincia de Córdoba quien sancionó la Ley N° 9.870 adecuando la legislación educativa de la provincia a los imperativos impuestos por la norma nacional, implementando para el Nivel Secundario un proceso de transformación y mejora.

Nuestra investigación indagará sobre las representaciones sociales que tienen los docentes al momento de implementarse la Transformación Educativa en Córdoba así como los significados que construyen en torno a ella. Identificaremos los cambios laborales que han sufrido en su práctica educativa, derivados de las modificaciones propuestas y describiremos los procesos de actualización e innovación que han tenido que asumir a partir de los nuevos diseños curriculares. No se trata de evaluar las reformas en sí, sino conjeturar la implementación de las mismas en los docentes, trabajadores del nivel y desde ellos, formar juicio sobre la transformación en secundaria. Hoy el “Docente es ciudadano que forma ciudadanos, actor político, constructor del bien común, actor que disputa poder en aras de una mayor gobernabilidad.” (Bambozzi, 2005:49). Para alcanzar nuestros objetivos hemos trabajado a partir de las vivencias expresadas por profesores y directoras que pertenecen a dos escuelas oficiales de gestión públicas de la ciudad de Córdoba

Capital de Nivel Secundario, orientadas en Economía y Administración abarcando el período comprendido entre los ciclos lectivos 2010 al 2013.

La Educación Secundaria hoy es obligatoria pero el aprender es una decisión del alumno que solo animan los docentes cuando desarrollan propuestas inclusivas para cada escuela, aula y alumno. La construcción de este trabajo se instala en momentos de aplicar la transformación en el nivel secundario anhelando que todas/os los niños, adolescentes, jóvenes y adultos completen el nivel y los profesores trabajadores del sector, logren reflexionar, se movilicen y den batalla sobre los procesos de cambio desarrollando propuestas superadoras engrandeciendo y creando colectivamente el conocimiento. Merecen nuestros educadores ser valorados, reconocidos por la comunidad educativa y la sociedad en general, entregando a ellos confianza, fortaleza y esperanza de justicia.

Capítulo1

**CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA-OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN**

## 1.1 Definición y justificación del problema

Los educadores son los que articulan las decisiones políticas y las propuestas y/o estrategias de mejoramiento del sistema, son intérpretes escolares que fortalecen u obstaculizan los cambios hacia el interior de las escuelas y del aula. Educador es sinónimo de docente capaz de dar un paso más allá, ocupándose con compromiso de la formación personal de sus estudiantes y entiende que la manera de construir un mundo mejor es que los estudiantes transiten la escuela habitándola, construyendo saberes guiados por educadores críticos que bregan por inclusión y calidad educativa.

En toda organización existen representaciones sociales compartidas acerca de conceptos, objetos, hechos, conductas, que los miembros de las instituciones valoran y consideran importantes. Estas representaciones funcionan como ordenadores del pensamiento y la acción, condicionan las relaciones de los sujetos entre sí e influyen en los procesos de transformación. Las opiniones y creencias, acerca de la transformación educativa ocupan, en las escuelas, un lugar destacado entre el conjunto de representaciones, ya que su implementación afecta a todos los actores en mayor o menor medida. Nuestro problema de investigación surge, precisamente, de la necesidad de conceptualizar diversas representaciones al momento de implementarse la transformación a comienzo de 2010 en Córdoba.

A lo largo de este capítulo intentamos hacer un recorrido histórico acerca de las leyes nacionales y provinciales que precedieron a la Transformación Educativa (T.E)<sup>1</sup> en Córdoba, expresada en la Ley de Educación Provincial N° 9870, sancionada el 15 de diciembre del 2010 que deroga las leyes de los noventa a efectos de adecuar la legislación educativa de la provincia, a lo legislado por la normativa nacional, expresada en la Ley de Educación Nacional (LEN)<sup>2</sup> quien en su artículo 141 “invita a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a efectuar las reformas necesarias en la legislación que regula la actividad laboral y profesional docente”.

Diversas fueron las razones que provocaron que la Ley Federal de Educación (LFE)<sup>3</sup> fuese derogada y que en su lugar el Congreso de la Nación aprobara en el año 2006 la Ley de Educación Nacional, vigente hasta el momento de realizarse la presente investigación. Entre las críticas que merecen ser señaladas, puede

---

<sup>1</sup> T.E: Transformación Educativa, se utilizara de esta manera a lo largo del documento.

<sup>2</sup> LEN: Ley de Educación Nacional se utilizara de esta manera a lo largo del documento

<sup>3</sup> LFE: Ley Federal de Educación se utilizara de esta manera a lo largo del documento

mencionarse que la implementación de la LFE implicó un proceso de disgregación en el nivel pedagógico - laboral, que obstaculizó la construcción de un sistema de educación federal concertado, integrado y articulado entre las diferentes jurisdicciones. Esta ley fue guiada por “principio de descentralización, autonomía escolar, currículum basado en el desarrollo de competencias y la creación de un sistema nacional de evaluación de la calidad educativa.” (Wainerman & Di Virgilio, 2010:41).

Presentado el marco legal la problemática abordada debe ser contextualizada históricamente, y en tal sentido, reconocemos al Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) y las conclusiones a las que se llegaron como punto de partida de tres normas jurídicas que se sancionaron consecutivamente para el reordenamiento educativo, a saber: La Ley N° 24.049, del 6 de Diciembre de 1991, que facultó al poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por la Nación; la Ley N° 24.195, de 1993, conocida como Ley Federal de Educación (LFE) que fue la primera norma en regular el sistema educativo en Argentina ; y, la Ley de Educación Superior Ley N° 24.591, del año 1995, que proporcionó un marco regulatorio para las instituciones de nivel superior universitario y no universitario.

Tomamos la Ley Federal de Educación N° 24.195, su nombre contiene el término *federal*, este hace referencia no sólo al sistema político, sino también a la expresión del capitalismo norteamericano. Dicha ley respondía a la filosofía neoliberal, donde el Estado se corría de sus funciones y competencias favoreciendo al sector privado. En educación se aceptó el Financiamiento del Banco Mundial que desde 1960 financiaba y fomentaba la educación básica. En la década del 90 comienza a tener gran injerencia en el país la política crediticia mundial señalando metas y exigencias para la educación argentina. La LFE dispuso la creación de un ámbito de concertación federal: el Consejo Federal de Educación (CFE); el cual no pudo cumplir con los fines/ objetivos laborales, formales y materiales que proponía la Ley. La Red Federal de capacitación docente generó un mercado de capacitación inédito hasta ese momento. “Los cursos se convirtieron en mercancía, así la década del '90 se convirtió en una carrera por la adquisición de antecedentes sin tener ellos característica de formación y pertinencia.” (Atilio, 2005:141). En lo referido a la cuestión docente, la LFE no consideró la participación de los docentes en el proceso de reforma curricular,

sólo hacía un llamado a cooperar junto con los padres y otras instituciones en el planeamiento educativo, el informe de las reformas educativas en los países del cono sur así lo expresa:

Todo el proceso de diseño e implementación de la reforma estuvo centralizado y dirigido desde la burocracia oficial, marginando a los docentes y a la comunidad educativa en la toma de decisiones, y obstaculizando todo tipo de mecanismo de consulta y participación directa. Los espacios de participación estaban definidos por los especialistas y funcionarios que seguían las recomendaciones de los organismos de financiamiento internacional (Atilio, 2005:53).

El cuerpo normativo fue definido integralmente desde los ámbitos oficiales y no estuvo presente la participación del colectivo docente, a pesar de ser quienes debían vehicular los nuevos preceptos e ideas educativas. Esta situación complejizó la puesta en funcionamiento de la nueva norma legal. La ausencia del profesorado en el proceso de consulta, formulación, sanción y puesta en marcha de la ley generó incertidumbres y conflictos en ese sector, ya que se trataba de una norma que dejaba vacíos en referencia a derechos laborales, estabilidad en el cargo, capacitación en servicio gratuita y continúa a cargo del estado, entre otras cosas. La reforma quedó asimilada a una política de ajuste establecida desde el gobierno central nacional que, durante la formulación, sanción e implementación, tuvo la fuerte resistencia de los gremios del sector a nivel nacional: la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la Republica Argentina); y en la jurisdicción Córdoba: UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba), quienes fueron marginados durante todo el proceso. “Con la transferencia de escuelas secundarias y la Ley Federal de Educación la reforma educativa de los 90 habría de imprimir sobre el sentido político legitimador de las desigualdades sociales el sello de la exclusión socio-educativa.” (Maldonado, 2008:4).

En ese momento la Provincia de Córdoba, en conformidad con las disposiciones constitucionales y con las facultades reservadas a las provincias, adecuó la normativa provincial a los imperativos surgidos a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. En consecuencia, se sancionó la Ley N° 8.525/95 en la que se

definía la nueva estructura del sistema educativo provincial. El poder ejecutivo instaba a la legislatura a considerar el proyecto como trámite sumarásimos. Entre las características de las acciones educativas se encuentran la improvisación y la ausencia de planificación, lo que generó resistencias por parte de los actores. El ritmo adoptado (improvisado, inconsulto, apresurado) fue denunciado por varios sectores, los gremios docentes, los partidos políticos, la Iglesia Católica.

La reforma neoliberal de los 90 profundizó la fragmentación, el verticalismo, el carácter instrumental del trabajo docente y a la vez el estilo tecnocrático de implementación de las reformas, donde el conocimiento escolar era legitimado por los expertos. Se complejizaba la tarea del educador a la par que se precarizaban sus condiciones laborales y salariales, cuyas consecuencias fueron el deterioro del ánimo y la salud, la (auto) desvalorización sobre su propio trabajo y su imagen social (Maldonado, 2008:11).

En Córdoba la confrontación en los diversos ámbitos educativos fue permanente, y se cristalizaron de manera aguda en manifestaciones multitudinarias como la “Marcha de las Antorchas” en abril de 1995 y “la Pueblada” hecha en agosto de 1996 (ver anexo I Foto histórica). En suma, la transformación educativa ordenada e impuesta, por el Ministerio de Educación de la Nación, en Córdoba se dio bajo el llamado modelo de adaptación reactiva, que implicó una adecuación con descontento social, político y sindical; conjugando las manifestaciones y la reacción para las líneas nacionales y las protestas locales con ingredientes propios. Durante el año 1995 la UEPC y otros gremios docentes, siguiendo y asumiendo la actitud reactiva declararon un “estado permanente de huelga y movilización en las calles reclamando participación, decisiones concertadas y gradualidad en la implementación de las políticas de transformación de la educación.” (Miranda, 2001:2).

El proceso de transformación cordobés, de ese momento, puede calificarse de tecnocrático, con énfasis en lo normativo, ya que no consideró en su armado el diagnóstico de la realidad social y educativa; sino que, muy por el contrario, otorgó una respuesta de recorte económico con cierre de algunos servicios educativos, por ejemplo la escuela técnica, el achicamiento de los servicios rurales, la modificación de la malla curricular, se aumentan los años de cursado para la educación de jóvenes y



adultos, originando con la consecuente extensión en la trayectoria escolar (de tres años a cuatro), la secundarización del 7<sup>mo</sup> grado y a nivel de incidencia docente se inicia la precarización laboral para la tarea de los educadores:

No se cubrieron las vacantes docentes, por lo que directores y vicedirectores debían descuidar sus funciones para hacerse cargo de grados, cursos o asignaturas. En consecuencia, se produce un recargo del trabajo del director que debió hacer desde mucamo/a o auxiliar hasta maestro de grado. La reubicación de docentes disgregó equipos de trabajo en las escuelas de origen e instaló nuevos conflictos en las escuelas receptoras de los docentes en exceso, en disponibilidad. El presentismo docente transmitió una lógica deshumanizante que contribuyó a desmerecer el rol docente. En definitiva, la autonomía proclamada en la Transformación implicó responsabilizar a la escuela y a los directivos por el funcionamiento, el desempeño y los resultados de las escuelas. (Miranda, 2001:21)

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 tiene, como marco político, convertir a la educación en una herramienta fundamental para la transformación del país que forma parte del mundo globalizado caracterizado por el valor del conocimiento, la ciencia y la tecnología. La convocatoria de la ley expresa “hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”<sup>4</sup>. Al optar por un modelo de sociedad justa, forma a sus ciudadanos en un marco de derecho ampliado y asienta la educación en seis pilares básicos: La identidad nacional, la productividad, el crecimiento, la integración, la justicia social y la democracia. Esta última asume como desafío comprender a la realidad institucional como una construcción social y funda el concepto superador de “democracia escolar donde todos tenemos derecho a sentirnos parte y ser incluidos. Implica reconocernos en un espacio donde lo común habilita un trabajo compartido.” (Bambozzi, 2013:13).

Instalada la LEN, el Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa en su carácter de

---

<sup>4</sup> <http://repositorio.educacion.gov.ar>.

responsable político, previo a la redacción y presentación del proyecto de ley provincial, había iniciado en el año 2009 un proceso de consulta y socialización para la nueva ley Provincial y para el proceso de transformación educativa que se vendría. Lo realizó en función de cumplir con las responsabilidades referidas a promover, diseñar y desarrollar acciones de innovación pedagógica curricular, y las de elaborar informes técnicos y ejecutivos sobre políticas y programas educativos a reformar (SEPIyCE, 2010: 3). Este diseño de consulta de la T.E fue indispensable, ya que ella impactó de manera directa en los docentes los cuales, debieron adaptarse a los imperativos propuestos por la implementación de la transformación y a todas las modificaciones que se proponían y desprendían de su aplicación.

Al comparar lo acontecido en Córdoba con la implementación de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional, se observa que los procesos seguidos por el poder ejecutivo provincial obedecen a criterios antagónicos. Para ejemplificar esta situación, podemos rescatar el momento cuando a nivel nacional se ponía en funcionamiento la Ley Federal, en Córdoba se aprobaba la Ley N° 8525/95; en dicha instancia el poder ejecutivo de esta no tomó los aportes de supervisores, directivos y docentes (actores claves) al momento de implementar la reforma educativa. Los docentes reclamaban una participación efectiva, tal como lo expresara la Secretaria General de la CTERA, Marta Maffei (Confederación General de Trabajadores de la Educación): “Los docentes queremos cambiar la escuela. Pero queremos ser partícipes de ese cambio. No queremos ser ejecutores de un cambio decidido sin la menor participación de los trabajadores.” (Miranda, 2001:22).

Mientras que a nivel nacional se implementaba la LEN en Córdoba, durante el año 2009; merced al cambio normativo y como paso previo a la redacción definitiva del anteproyecto de ley, se prestó especial atención a la voz de los actores, quienes expresaron sus pareceres antes de la sanción de la Ley N° 9870/2010 a través de comisiones que planificaron y realizaron, talleres y jornadas sobre las modificaciones del sistema educativo de la provincia. Aprobada la Ley de Educación Provincial, comienza a reglamentarse y, para cada nivel educativo se inicia un periodo de cambio, que responde a las políticas públicas consideradas por las autoridades ministeriales quienes la socializan y aplican a través de la Secretaria, Subsecretaria y por las Direcciones Generales de Educación.

En el marco del contexto histórico descripto, nos proponemos explicitar las

representaciones que los docentes (Directores- Profesores) tienen en el proceso de implementación de la T.E, identificando aquellas que facilitaron u obstaculizaron la propuesta de transformación para el nivel secundario, en tal sentido, realizamos un abordaje focalizado en las representaciones sociales de los docentes en torno a la T.E, buscando reconocer los cambios laborales que experimentaron en su práctica educativa derivados de las modificaciones curriculares; así como los procesos de actualización e innovación que tuvieron que asumir durante el período investigado.

Para abordar el problema partimos del supuesto que en las instituciones escolares, las representaciones acerca de una reforma educativa -cuando se instalan- ocupan un lugar destacado entre el conjunto de docentes, ya que a todos los actores les afecta en mayor o menor medida la implementación de la misma, estas manifestaciones se presentan como comentarios, suposiciones, incertidumbre, ansiedades en relación a las modificaciones laborales y salariales.

La investigación que llevamos a cabo se centra en el estudio de caso de dos instituciones educativas de gestión pública con orientación en Economía y Administración: I.P.E.M. (Instituto Provincial de Enseñanza Media) N° 42, Prof. M.B. Moyano Coudert y el I.P.E.M N°114, Arturo Jaureche, ambos ubicados en la ciudad capital de la Provincia de Córdoba. Tomando como marco temporal los ciclos lectivos 2010-2011-2012 y 2013.

Ambas instituciones poseen sus plantas funcionales creadas, organizadas y dirigidas por agentes que ingresaron a sus cargos y horas cátedras por lista de Orden de Merito (LOM), aceptando voluntariamente y con acuerdo institucional, el desafío de la reforma. Se trata de institutos de primera categoría que se encuentran ubicados en barrios con población vulnerable. En cuanto a la orientación, es la que históricamente han tenido como especialidad fundacional, actualmente los alumnos egresan como bachilleres con Orientación en Economía y Administración.

## **1.2 Eje de investigación**

Este estudio pretende ayudar a pensar las problemáticas laborales de los docentes frente a las transformaciones educativas. Para lograr este objetivo, planteamos diferentes interrogantes que pretendemos responder a lo largo de la investigación y de manera puntual en el capítulo referido a resultados alcanzados y

reflexiones finales. La interpelación se centra en las siguientes preguntas: ¿Qué representaciones tienen los docentes de nivel secundario sobre la implementación de la T.E. del año 2010? ¿Qué modificaciones laborales les implicó la T.E? ¿Cómo resultaron los procesos de reubicación, los horarios escolares y el clima institucional al implementarse la T.E.? ¿Cómo se llevaron a cabo los procesos de reubicación y horarios? ¿Cómo afectaron al clima institucional?

Como pudimos observar, el contexto histórico en el que se desarrolla la T.E. se configura en el marco de nuevas leyes nacionales y provinciales para el nivel secundario, cuyo objetivo es ampliar los derechos sociales, en este caso, lograr la extensión de la obligatoriedad escolar a todo el nivel secundario. Estos nuevos marcos legales y curriculares, afectan tanto a los trabajadores de la educación como a las instituciones, debido a que los cambios son profundos y proponen fundamentalmente un “cambio de paradigma de un modelo selectivo (solo los que quieren y los que pueden) a un modelo de inclusión social con escuela secundaria obligatoria para todas/os.” (Volmer, 2013:46). Este traspaso de modelo educativo se comprende desde la historia del sistema educativo argentino, concebido en el marco de la constitución del Estado liberal, oligárquico y dependiente, quien mantuvo durante casi cien años una eficacia creciente a la hora de otorgar algún nivel de ciudadanía- desigual y segmentada- a las distintas clases y sectores sociales.

El sistema educativo dio carácter obligatorio a la enseñanza primaria para el disciplinamiento de los sectores populares y la integración de los inmigrantes, con el objetivo de formar ciudadanos gobernables y buenos trabajadores. En tanto la educación secundaria cumplió un papel selectivo importante, formando tanto los cuadros técnicos para la administración del sistema, como preparando a quienes ejercerían funciones dirigentes para el ingreso a los estudios superiores. (Stella, 2008:4).

Hoy se ha masificado la educación secundaria al ser obligatoria debiendo incorporar a toda la población en especial a las clases populares, ante lo cual la política pública genera transformaciones educativas. En Córdoba, las definiciones para este nivel se dieron a partir del 9 de febrero de 2009, a través del Decreto 125/2009, el cual instituyó la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el ámbito de la

Provincia<sup>5</sup>. La Ley de Educación Provincial (Ley N° 9870/2010) define en su artículo 26: “La obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de educación secundaria”. En el artículo 112 la misma ley establece que frente a “modificaciones de planes y programas de estudio, los mismos no pueden causar perjuicio moral y/o patrimonial a los trabajadores de la educación”. El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba efectuó las adecuaciones y reubicaciones del personal docente en aplicación progresiva en los nuevos planes de estudio en horas cátedras y/o cargos, confr. Instructivos administrativos 2010/11/12/13 que figuran en la página web del Ministerio de Educación<sup>6</sup>.

La nueva secundaria, para la Provincia de Córdoba, hoy consta de dos ciclos: Ciclo básico (C.B) y orientado (C.O.) y los diseños curriculares de ambos se encuentran en las resoluciones emanadas por las direcciones de nivel<sup>7</sup>, si bien figuran como anexo recomendamos su lectura por la importancia que revisten, en ellas se señalan las consideraciones tenidas en cuenta para resolver la transformación. La T.E es decisión de la política pública, en Córdoba se reconoce y amplía la obligatoriedad a todo el secundario, extendiendo derechos a niños, jóvenes y adultos. Se da un nuevo mandato escolar a toda la sociedad que impactó directamente en el trabajo de los educadores, quienes debieron reubicarse en los nuevos diseños, planificar desde los nuevos espacios, aplicar nuevos formatos, adecuar sus títulos a las nuevas denominaciones con que aparecen las disciplinas en los nuevos planes de estudio.

Debemos aclarar que la T.E. no solo responde al contexto político nacional y provincial, sino que se enmarca en el contexto amplio de las transformaciones políticas en América Latina y el mundo. En tal, sentido, citamos el Foro Mundial de Dakar y Pronunciamiento Latinoamericanos del año 2000 titulado *Una educación de Calidad para todos* y las Metas educativas 2021 que incluyen la educación secundaria como prioridad<sup>8</sup>. Por otro lado, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) planteó en reiteradas ocasiones que concluir la enseñanza secundaria en la región constituye el umbral educativo mínimo para asegurar el futuro de las personas fuera de la pobreza. Lo expresa de la siguiente manera:

La culminación de la enseñanza secundaria aumenta las probabilidades de

---

<sup>5</sup>Ver en anexo II: Decreto N° 125 /2009.

<sup>6</sup> <http://www.cba.gov.ar/instructivo-administrativo-2012-2/>

<sup>7</sup>Ver en anexo III: Resoluciones.

<sup>8</sup>Ver en anexo IV: Metas Educativas 2021.

lograr una incorporación al mercado laboral que asegure un nivel de vida con condiciones mínimas formales. En ese sentido, la atención que merece la enseñanza secundaria en materia de cobertura, acceso y calidad resulta fundamental. Así mismo la culminación de este nivel es crucial en el contexto regional no sólo para adquirir las destrezas básicas que requieren un mundo globalizado y democrático, sino también porque permite al sujeto desenvolverse libremente con la capacidad para aprender por el resto de su vida, accediendo a niveles de bienestar, superando los mecanismos de reproducción de desigualdad. (OEI, 2010: 47-48).

La reforma de la secundaria es un proyecto ampliamente aceptado que ha generado enormes ilusiones y expectativas entre aquellos países, gobiernos, grupos sociales y ciudadanos que creen en la capacidad transformadora de la educación “Constituye sin duda, un tiempo de esperanza, pero también de responsabilidad y de compromiso para una comunidad iberoamericana en construcción desde los cimientos de la libertad, la igualdad y el desarrollo.” (OEI, 2010:11).

En el contexto nacional, señalamos la LEN, sancionada en diciembre de 2006; en ella la República Argentina define la nueva política educativa nacional y la estructura del sistema educativo; planteando como uno de sus fines (artículo 16) “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años, hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”, y señala como objetivo para el nivel secundario “habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios superiores”. En Agosto de 2011, el Ministerio de Educación de la Nación, elaboró un nuevo glosario, actualizando las definiciones necesarias para acordar las políticas educativas de reformas en el país, las cuales también son incorporadas por la jurisdicción Córdoba. De allí, tomamos las definiciones de: Sistema Educativo, Niveles de Enseñanza y Nivel Secundario<sup>9</sup>.

Comienza a implementarse la T.E. en el año 2010, a través de nuevas propuestas formativas curriculares que demandaron la modificación de leyes, decretos,

---

<sup>9</sup>Ver en anexo V: definiciones.

resoluciones y memorándum, provocando una reorganización laboral y una adecuación curricular en el colectivo de los trabajadores docentes. En el documento base de la T.E el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, asume como desafío las siguientes líneas de acción: - Plan de Mejora Institucional. – Nuevos roles y funciones (coordinador y tutor) – Proceso de ambientación- Propuesta Curricular : regulación para la evaluación, acreditación y promoción – Acuerdo escolares de convivencia: Consejos – Capacitación docente – Programa de Inclusión y Terminalidad (14 -17 años) – Gestión de las instituciones escolares: PEI (Proyecto educativo institucional). (Educación, 2010:2). Temas que abordaremos en la investigación.

Una de las repercusiones más sensible a los docentes se produjo con el cambio de las denominaciones y contenidos para los espacios curriculares de los nuevos planes, situación que afectó a las titulaciones de los docentes iniciando una revisión de los alcances de los títulos registrados. La Junta de Clasificación de Nivel Medio Especial y Superior a lo largo de este período ha corregido el padrón de títulos y de asignaturas que se exponen en la página web del ministerio, página que entrega para cada título reglamentado las categorías de: docente, habilitante y/o supletorio; para cada espacio curricular<sup>10</sup>. Actualmente la reglamentación de los títulos está a cargo de la Unidad Provincial de Certificación y Alcance de Títulos, creada por Decreto N°36/10 del Poder Ejecutivo Provincial el 25 de enero de 2013. En los considerando expresa que esta Unidad será para garantizar a los docentes el derecho al desempeño de su profesión dentro del ámbito provincial y que “la implementación de las transformaciones educativas ha complejizado la determinación de los alcances de títulos que habilitan para el ejercicio de la docencia”<sup>11</sup>. El decreto considera que “la titulación, su certificación y la determinación del alcance de los títulos requiere de un equipo de profesionales especialmente conformado para su análisis”. La unidad, está integrada por siete docentes, de los cuales seis representan al Ministerio de Educación y uno al sector gremial. Las nuevas situaciones e informaciones sobre alcance de títulos generan diferentes posibilidades laborales a las que tienen los educadores al momento de implementarse las innovaciones propuestas. “Cuando las leyes modifican estructuras laborales, los trabajadores generan representaciones, que implican un

---

<sup>10</sup> <http://www.cba.gov.ar> 2015

<sup>11</sup> En el anexo VI incorporamos todo el Decreto N° 36/10 ya que es un nuevo organismo que legitima el ingreso al trabajo docente

pensamiento social cuyo valor está fundado en la vida cotidiana de los sujetos sociales.” (Custo, 2010:55).

Los educadores tienen representaciones ante los cambios, es decir imágenes mentales, ideas de las cosas, de los objetos, de las personas, maneras de verlos, de pensar procesos, de evaluarlos, de valorarlos, pudiendo expresar si está bien o está mal, si es lindo o es feo, si es distinguido o es vulgar, o si es adecuado o inadecuado. Al analizar las representaciones sociales se reconocen como producto de la interacción de varias imágenes, ideas individuales, que sumado al carácter social, son más que la simple adición de individualidades que actúan por sí mismas o aisladas, sino que se consideran cada una en un Todo. Para identificar dichas representaciones en el cuerpo docente de las escuelas seleccionados, tendremos en cuenta tres aspectos: su carácter social, de producción y función. Son representaciones sociales cuando se extienden en la comunidad, de producción cuando el origen es colectivo y funcional cuando contribuye al proceso de formación y orientación de las conductas y comunicaciones sociales.

Para Pierre Bourdieu (1997), las representaciones variarán de acuerdo a la posición social de los sujetos, también en base a la distribución del capital económico, cultural y social. A partir de esta clasificación diferenciaremos los distintos grupos de actores y distinguiremos sus representaciones, las cuales no sólo se encuentran en el conjunto de los sujetos que componen la sociedad, sino que se evidencian, también, en sus producciones. Berger y Luckman (1995) plantean que las personas en la vida social producen objetos que se externalizan en producciones sociales que permiten su internalización, externalización, objetivación, son tres momentos dialécticos de la realidad social. En este trabajo, el objeto externalizado o producto cultural lo constituye la transformación educativa. Estudiaremos cómo es internalizada por los actores y cómo inciden sus representaciones en el proceso constructivo de la transformación, a partir de los factores facilitadores y obstaculizadores identificados en las representaciones sociales.

### **1.3 Algunos supuestos preliminares que guiaron el eje de investigación**

La relevancia de nuestro trabajo se fundamenta en la importancia de conocer las situaciones laborales de los profesores de nivel secundario cuando las políticas



públicas de educación proponen y ejecutan transformaciones educativas que afectan sus condiciones de trabajo. Haciendo foco en la jurisdicción Córdoba, en los últimos cinco años se vienen implementando transformaciones que impactan en las situaciones laborales de los trabajadores. Lógicamente, los profesores toman posiciones y no permanecen indiferentes, ajenos o extraños, ya que son parte activa de esos cambios. Para escuchar estas posiciones el Ministerio de Educación llevó a cabo acciones previas para adecuar laboralmente la T.E., e informar a supervisores, luego a directores y, en consulta institucional, se optó por transformar o no transformar. Lo cual se puede leer en el acta de la Comisión de Política Laboral y Salarial del 26 de marzo de 2010 donde en su artículo primero expresa “La adhesión a la adecuación curricular del Ciclo Básico por parte de los establecimientos educativos de nivel secundario de gestión estatal y privada, será optativa en el presente año escolar”.

Nuestra investigación se enmarca temporalmente en el período comprendido entre los años 2010 y 2013. Durante el primer año, sólo se aplicó la propuesta de modificación curricular al ciclo básico, en las instituciones que de manera voluntaria y con el consenso de sus docentes (expresada en un acta institucional), se dispusieran a enfrentar, realizar y aplicar los cambios en primero, segundo y tercer año, es decir no fue hecha de manera compulsiva u obligatoria, necesitó en una primera instancia la aprobación del cuerpo docente para ser instalada en las instituciones del nivel. En el ciclo lectivo siguiente (2011), los cambios llegaron para ser implementados en cuarto año dando inicio a la transformación en el ciclo orientado. En 2012, las innovaciones se aplicaron en quinto año y finalmente en el 2013, en sexto, completándose de esta forma la transformación con el último año de los nuevos planes de bachilleres, para las escuelas que dependen de la Dirección General de Educación Secundaria. Como consecuencia en el Ciclo Lectivo 2013, egresaron los primeros alumnos con nuevos nombres en sus títulos, completando la T.E. en los dos ciclos. Un tratamiento similar se llevó a cabo en la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional con la diferencia de que en estas escuelas el ciclo orientado abarca cuatro años.

Durante este proceso de implementación de la T.E., los docentes debieron asumir cambios curriculares, nuevos horarios, reubicaciones, diferentes realidades laborales educativas de acuerdo a las escuelas donde trabajaban, situaciones que redefinieron al Trabajo Pedagógico del nivel secundario, debiendo participar y asistir a

reuniones para lograr consenso en los cambios a implementar. Entonces, si pensamos que el docente de secundaria desempeña su tarea en tres escuelas como valor promedio de trabajo (para poseer un tope de horas que le permite su incompatibilidad en 30 horas, para alcanzar un salario digno); los cambios propuestos insumieron, de estos trabajadores procesos de orden personal, laboral que les demandó esfuerzo y empeño de especial dedicación en la etapa de transformación.

Desde estas determinaciones políticas que el ministerio planteo en función de cumplir con la ley, cuyo mandato es lograr la obligatoriedad secundaria para toda la población, se llama al docente de nivel secundario a dejar su trabajo personal áulico solitario para encarar una praxis desde la construcción de un saber colectivo que, metodológicamente, supere los posicionamientos y opiniones individuales.

Con esto queremos decir que se demanda a los profesores que abandonen su trabajo curricular subjetivo, personal y procuren una labor e inserción colectiva, histórica y social todo lo cual será posible desde un proceso con tiempos respetados no impuestos. Poder cambiar paradigmas de trabajo tan instalados no se consigue a corto plazo.

Es necesario que, los docentes, se acostumbren a pasar de la adopción de valores y enfoques de la otra disciplina -el llamado plano praxeológico - a situarse en un plano epistémico, en el que serían capaces de reconocer y comprender la identidad de la otra disciplina en un proceso abierto e inacabado de intercambio y conocimiento mutuos. Más aún: en este trabajo conjunto aparecería también una dimensión semiótica (Área de investigación, Córdoba 2010: 23).

La concepción colaborativa del trabajo docente, exige tiempos colectivos que en la práctica pedagógica áulica y en la estructura horaria laboral que tienen los profesores de nivel secundario, no existe y además es difícil de llevar a cabo sin caer en el voluntarismo que hace perder toda seriedad de análisis.

Al respecto el Ministerio de Educación de la Provincia expresa en la Investigación IV llamada *Nueva Organización Escuela Secundaria*, respecto a la transformación curricular lo siguiente:

La transformación Educativa ayudará a mejorar las prácticas educativas desde

lo curricular. En Argentina, en especial en las instituciones de nivel secundario, resulta predominante la tradición del currículum disciplinar. Las principales críticas que desde la literatura pedagógica se realizan sobre este tipo de currículum pasan por señalar, en relación con los estudiantes, el impacto negativo que tiene sobre su capacidad de indagar la realidad, la desatención de los conocimientos cotidianos y la inhibición de las preguntas vitales e intereses propios que se activan mediante la confrontación de temáticas transversales descuidadas por el currículum disciplinar, entre otros aspectos.

La historia del trabajo en el nivel medio, está marcada por un currículum disciplinar, donde cada docente desarrolla y atiende a su propia materia- disciplina. Si bien en algún momento en Córdoba (1999 a 2003) se planteó el trabajo por área de conocimiento, no se pudieron sostener por los inconvenientes horarios de los profesores y, en la mayoría de las cátedras compartidas, no se desarrollaron los contenidos de manera simultánea e interdisciplinariamente entre colegas, que conformaban el área; por ejemplo debieron dar clases de manera conjunta y frente alumnos los docentes del área naturales, al mismo tiempo el docente de física, química y biología, lo cual no se dio; en algunas escuelas no se pudo ni programar desde la perspectiva areal.

La propuesta superadora de lo disciplinar consiste en introducir progresivamente, y en determinados puntos de entrada del sistema escolar, prácticas centradas en un currículum interdisciplinar. El logro de tales prácticas depende de que los docentes asuman los distintos planos implicados en este trabajo conjunto. (Área de investigación, 2010: 23).

Los educadores de escuelas oficiales en Córdoba son designados en las horas cátedras o en sus cargos bajo aspectos legales y normativos, para el nivel secundario, que figuran en el Estatuto de la docencia media, especial y superior, Decreto Ley 214/E/63 y sus modificatorias Ley 9.870 y Ley 9.822, donde se determina en relación directa con los fines de la enseñanza, los deberes y derechos del personal docente que se desempeña en las reparticiones o en establecimientos oficiales de la

Provincia. Es decir, como trabajadores se encuentran enmarcados en este estatuto, pero también como agentes públicos deben atender e insertarse laboralmente en la política pública educativa que definen las autoridades ministeriales como agentes constructores críticos, no solo como ejecutores pasivos, “para defender y transformar a la escuela y al trabajo docente tenemos que conocerlos: producir conocimiento propio.” (González, Spessot, & Rinaldi, 2009:21).

Como la T.E. comenzó de manera optativa para las instituciones y, como dijimos antes, los profesores comparten su carga laboral en tres o más escuelas, se dieron las circunstancias que los mismos docentes en una escuela transformaban sus asignaturas y en la otras no. Por lo tanto, un mismo trabajador tenía diferentes situaciones frente a la T.E., mientras que en una escuela modificaba el currículo y horario, en la otra permanecía ajeno a la misma.

#### 1.4 Objetivos

En esta investigación, los objetivos generales planteados son:

- Analizar las representaciones sociales de los docentes en torno a la Transformación Educativa, identificando los cambios que ha sufrido su práctica educativa derivada de los significados que construyen en torno a la transformación.
- Conocer los procesos laborales de actualización a los que se han incorporado los docentes de secundaria, para atender las nuevas demandas curriculares.
- Contribuir al desarrollo de estrategias políticas – escolares, cuando se aplica y ejecuta una transformaciones en secundaria.

En cuanto a los objetivos específicos nos focalizamos en:

- Establecer diferencias en el trabajo docente, antes y después de aplicar la transformación educativa.
- Determinar los aspectos de la vida laboral docente en el marco de la transformación educativa.
- Identificar aquellos aspectos que influyen en la tarea educativa a partir de la transformación educativa.

### 1.5 Encuadre teórico conceptual, legal y normativo

Este apartado está organizado por conceptos preliminares, teorías generales y sustantivas los que a su vez tienen categorías de análisis, a continuación desarrollamos las primeras significaciones:

- ✓ Trabajo Pedagógico (T.P)
- ✓ Acción Pedagógica (A.P)
- ✓ Autoridad Escolar (Au E)
- ✓ Autoridad Pedagógica (Au. P)

El concepto de Trabajo Pedagógico (T.P) lo definimos como un mandato institucional de una “Acción Pedagógica (A.P), llevada a cabo por una Autoridad Pedagógica (AuP) de manera sistemática y regular durante un tiempo prolongado, a fin de lograr la formación de un *habitus* en los individuos que están sometidos a ella.” (Brigido, 2008:221 )

El TP, es trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea un *habitus* (esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social). El *habitus* “es producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la A.P y, de este modo, de perpetuar en las practicas los principios de la arbitrariedad interiorizada.” (Bourdieu & Passeron, 1998:72). Hablar de *habitus* es recordar la historicidad del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es social, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas. (Gutiérrez, 2002:70)

La Autoridad Escolar (Au.E), Autoridad Delegada es la forma institucionalizada de la Au.P. El SE (Sistema Educativo) produce y reproduce las condiciones necesarias para el ejercicio de una A.P institucionalizada, pero también otorga al docente una función externa de reproducción, puesto que la legitimidad de institución dispensa a los agentes de conquistar y confirmar continuamente su AuP.

Al basarse en una delegación a dos niveles, la Au.E, autoridad de un agente del S.E., se distingue a la vez de la Au.P. de los agentes o de las instancias que ejercen una educación de forma difusa y no específica . El profesor, no necesita

fundar su Au.P por su propia cuenta en cada ocasión y en cada momento porque: Predica a un público de fieles confirmados, en virtud de la Au.E, legitimada en función de garantizar la institución y es socialmente objetivada y simbolizada en los procedimientos y reglas institucionales que definen la formación, los títulos que la sancionan y el ejercicio legítimo de la profesión(Bourdieu , P. & Passeron, J.C, 1979 :104)

Al concepto de trabajo pedagógico – trabajo docente dentro de los procesos de reformas es necesario entenderlo y sustentarlo con garantías de estabilidad y seguridad laboral, para lo cual es pertinente, la presencia, intervención y participación de los sindicatos, institución que por su personería gremial es la única que puede ejercer la representatividad del colectivo docente frente a situaciones laborales-salariales y previsionales. Las expresiones e intervenciones gremiales otorgan al trabajador docente estabilidad, seguridad, tranquilidad, y garantías valiosas a la hora de implementar cambios. En nuestra sociedad “han adquirido protagonismo y valoración los sindicatos docentes, los cuales deben tomar posición sobre las funciones de la escuela, sobre la misión de los profesores, sobre el papel de los diplomas, sobre el contenido de la formación, etcétera.” (Bourdieu, 2005:83).

En Argentina, la experiencia de instalar una carpa desde el 2 de abril de 1997 hasta el 30 de diciembre de 1999 abarcando 1003 días de lucha , tres años durante los cuales ayunaron más de 1500 docentes y se dieron innumerables acciones de acompañamiento – 2.800.000 personas visitaron la carpa ,1.500.000 personas firmaron el petitorio sobre un fondo de financiamiento educativo, 475 eventos culturales 36 cátedras universitarias 6700 escuelas visitaron , 45 celebraciones ecuménicas etc. - frente al Congreso de la nación llamada carpa blanca fue una estrategia para lograr un alto impacto social, dar permanencia y continuidad a un plan de lucha constituyéndose en uno de los movimientos de resistencia más representativo del conflicto gremial docente de los últimos años. (CTERA, 2005:92)

Esta lucha y otras demandas de los trabajadores del sector - financiamiento educativo - han llevado a entender, a la educación como un asunto de todos y no solamente del Ministro de Educación Nacional, Provincial o Municipal y/o de los sindicatos docentes. Ya no se puede plantear ninguno de los problemas que se planteaban tradicionalmente (mejoramiento de los salarios, condiciones de trabajo, capacitación en servicio) sin prestar especial atención al papel de la educación y del sistema de enseñanza en la sociedad en general implicando todas las reparticiones del estado, empresas, cultos, instituciones educativas y de altos estudios.

Los cambios propuestos para la jurisdicción se enuncian en el Encuadre General de Educación Secundaria. En este se lee que la propuesta curricular se funda en la “formación de personas que buscan el bien propio y el de los demás; con capacidad para conocer, comprender, enriquecer y transformar el mundo con su aporte inteligente y creativo en cooperación con los otros, durante toda su vida”. (Ministerio, 2009:9). En este sentido resulta posible afirmar que la escuela es responsable también de la formación de sujetos políticos en tanto pone en relación voluntades, explicita, construye lazos y significaciones sobre la dimensión política de los sujetos. Sus aportes, en este sentido, se concretan al menos en dos direcciones:

Por un lado, la escuela es un ámbito donde se convive con otros junto a/con quienes se construyen aprendizajes múltiples y diversos: se aprenden contenidos y también modos de estar, regulaciones, relaciones con la autoridad, con los pares; se aprende a compartir espacios, tiempos y materiales.

Por otro lado, la escuela introduce a los estudiantes en la reflexión y la acción para incidir en el espacio público, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto; posibilita el acceso al conocimiento de las regulaciones sociales a partir de normas y prácticas políticas; promueve el juicio crítico sobre los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) y favorece el diseño y concreción de acciones para la participación. Pensar la escuela en términos participativos es avanzar en el proceso de su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos

de la ciudadanía en los procesos de formación” (SEPIyCE, 2011:4)

El neoliberalismo y los valores del mercado han intentado sustraer lo político de los ámbitos públicos y en especial, de la educación. Las decisiones en política educativa deben ser libres en su forma y contenido, con un tiempo y espacio de construcción propios, no sujeto al tiempo del capital, del partido político gobernante o de los avatares electorales. El problema consiste en saber si, actualmente queremos y sabemos crear tiempos y espacios políticos, por eso debemos proponer lugares, caminos, espacios, días y horas, para dialogar y construir la T.E. “hecha como un acto político que implica construir y reforzar el carácter público de la escuela pública, con un espacio de libertad y manifestación de lo diverso, construida de manera colectiva y democrática”. (Feldfeber, 2010:124), lo remarca con énfasis Gutierrez que llegara el día en que los trabajadores de la educación por fin se convenzan de que ésta más que un problema técnico en una cuestión política.<sup>12</sup>

Asumiendo el valor político de la educación continuamos con el marco teórico, señalando las *teorías generales* y *teorías sustantivas* vinculadas a la temática de la T.E. Las teorías generales sobre el campo de conocimiento son las representaciones que tienen los educadores del nivel secundario, en contexto de transformación educativa siendo las categorías analizadas: representaciones sociales, y capital cultural económico y social. En cuanto a las categorías de las teorías sustantivas vinculadas a la temática específica son: educación pública, educación permanente, educación secundaria, cambio pedagógico, transformación educativa, trabajo docente, desarrollo profesional.

### 1.5.1 Teorías Generales

En cuanto a las teorías generales, que aportan la mirada global conceptualizamos a las representaciones sociales (R.S.) las cuales ocupan un lugar central en la vida cotidiana, porque se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido que puede definirse “como un conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante.” (Custo, 2010: 50).

---

<sup>12</sup> Confr. Gutierrez, 1988 :69



### 1.5.1.1 Representaciones Sociales

La teoría de las R.S. es la base para entender cómo los sujetos interpretan su realidad y le dan un significado. Se ocupa del conocimiento del sentido común y de todo aquello que lo influye, determina y se constituyen a partir de las experiencias propias y de la interacción que se establece con otros.

Las representaciones sociales (Moscovici 1961) producto de un proceso en el cual los individuos juegan un papel activo y creador de sentido, se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y “sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo” (Custo, 2010: 51). Toda representación resulta de un saber de algo y de alguien, son una forma de pensamiento natural informal, un tipo de saber empírico, que además “se articula al interior de los grupos con una utilidad práctica, en esencia como una guía para la acción social de los sujetos, es decir, como un saber finalizado”. (Custo, 2010: 52). La teoría de las representaciones ve al sujeto como portador de la praxis social y de la transformación del mundo tanto a nivel individual como grupal y social, y es en ese sentido que nosotros utilizamos el concepto en nuestra problemática de investigación, al unificar e integrar lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción.

La T.E., surgida desde las leyes que amplían la escolaridad, tiene como marco teórico el concepto de educación, factor de movilidad y cambio social; desde esta perspectiva, la educación es considerada como un importante canal de ascenso social. Según este punto de vista, las credenciales adquiridas por la participación en el sistema educativo facilitan el acceso a posiciones de mayor prestigio y responsabilidad en la estructura ocupacional, lo cual implica el logro de mejores posibilidades laborales, sociales y económicas. Por otra parte, y en conexión con lo anterior, la expansión de la educación a sectores más amplios de la población contribuye a atenuar las diferencias socioeconómicas y es, en parte, responsable del crecimiento económico, por lo que contribuye a elevar el nivel de vida de los pueblos; “la finalidad explícita de la escuela es lograr que los alumnos aprendan valores y pautas de conducta, adquieran conocimiento y destrezas para participar plenamente en la sociedad, la asignación de funciones asistenciales dificultan el logro de instruir, enseñar y educar” (Brigido, 2006:174).

A pesar de la lógica del razonamiento anterior, se dispone de evidencia empírica suficiente como para afirmar que el papel de la educación en la movilidad social y en la neutralización de las desigualdades socioeconómicas en las sociedades industrializadas de occidente, no es tan importante como se pretendía y esperaba. Podríamos afirmar que ha fracasado y que no cumple esta función en los países de América Latina. Autores como Raymond Boudon (1973), luego de un exhaustivo análisis de esa evidencia, llega a la conclusión de que, si bien ha aumentado la demanda de educación y la atenuación de la desigualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza, tienen por efecto, no modificar el escalón social económico de la población, pero si lograr que alcancen más niveles de escolaridad los grupos poblacionales más pobres.

Los mecanismos generales que gobiernan los comportamientos individuales de movilidad tienen, como consecuencia fundamental alargar la escolaridad sin modificar las estructuras de la movilidad. Lo que ocurre, en definitiva, es que las desigualdades se desplazan hacia arriba, pero la distancia relativa entre los individuos pertenecientes a diferentes estratos permanece intacta. Sabemos que el acceso a mayor educación no garantiza la movilidad ascendente pero también sabemos que el nivel escolar alcanzado tiene relación con el status social y, esta relación, tiende a intensificarse con el tiempo. Esto quiere decir que el hecho de estar escolarizado sigue siendo importante en las sociedades modernas, porque gracias a ello el individuo está en mejores condiciones de responder a las exigencias que plantea el desempeño socio-profesional en las sociedades altamente competitivas y meritocráticas.

Una buena educación, en término general, supone conocimientos especializados, métodos de trabajo, capacidad de organización, disciplina y esfuerzos personales, entre otras cosas. Todo esto determina un mejor rendimiento y mayor productividad y, simultáneamente, facilita el acceso a mejores condiciones de empleo. Podríamos interpretar después de los aportes anteriores que la Provincia, al ampliar la obligatoriedad escolar, supone para su población, que “la educación no contribuye de manera directa al progreso material; tampoco garantiza la movilidad social ni asegura mejor nivel de vida, pero crea las condiciones culturales (ideas, valores, normas de comportamiento) necesarias para lograr todo eso”. (Brigido, 1994:170)

Destacamos como aporte teórico los pensamientos de Pierre Bourdieu (1930-2002) representante de la sociología de nuestro tiempo, quien desde sus reflexiones

sobre la sociedad, introduce e investiga de manera sistemática los conceptos de: habitus, campo social y capital simbólico.

Por habitus entiende las formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social. En cuanto al campo, es el espacio social que se crea en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión, la política. Esos espacios están ocupados por agentes con distintos hábitos, y con capitales culturales, sociales, económicos distintos que constituye su capital simbólico (Bourdieu , P. & Passeron, J.C, 1979 : 137 ).

Los docentes generan representaciones sobre su vida laboral, en correlación a su capital simbólico, campo social y a su habitus, pero a su vez construyen esas representaciones con las propias de las instituciones donde realizan su trabajo.

#### **1.5.1.2 Capital cultural, económico y social**

La educación juega un papel crucial en la reproducción del capital cultural y de esta manera, refuerza la reproducción social y económica. El papel de la escuela varía según la situación de cada clase social en relación con esos fondos de capital y con la estrategia que adoptan para su conservación e incremento.

Siguiendo a Bourdieu, se puede decir que la escuela cumple, de manera enmascarada, la función de legitimar las diferencias de clase social bajo su función técnica de producción de calificaciones. Bordieu (1997) afirma:

La escuela posee a la vez la función técnica de producción y testificación de capacidades y una función social de conservación y consagración de poder y privilegios; se comprende que las sociedades modernas faciliten al sistema de enseñanza múltiples oportunidades de ejercer su capacidad de transformar ventajas sociales en ventajas escolares, susceptibles, a su vez, de reconversión en ventajas económicas. (Bourdieu P., 2005:89)

Más adelante, Bourdieu transmite la idea, de que la escuela puede, en una

sociedad que se presume de democrática, contribuir a la reproducción del orden establecido de manera justa y equitativa. Lo que este autor trata de explicar es que la escuela, al operar fundamentalmente en sus actividades internas con elementos del capital cultural, proporciona algunas oportunidades de promoción personal a los individuos que, debido a su origen social, son pobres en capital cultural.

Sin embargo, esto es irrelevante cuantitativamente, ya que el proceso selectivo que se lleva a cabo en la escuela tiene en cuenta, precisamente el capital cultural de cada alumno y este capital está a su vez condicionado por el origen social. De modo que ese proceso siempre en contra de aquellos que están una posición de mayor desventaja se convierten en los menos privilegiados socialmente, con lo cual la escuela fija las desigualdades sociales; por esto creemos que las instituciones educativas ejercen una especie de violencia simbólica al estar supeditada a valores y normas conservadoras del orden social: obediencia, respeto, autoritarismo (Brigido, 2008:175).

La escuela no es la única fuerza reproductora del capital cultural; los antecedentes familiares, sobre todo los educacionales, son un factor clave en este sentido. Cada clase social, junto al capital cultural, posee un determinado *ethos*<sup>13</sup>, es decir, una serie de valores que determinan las actitudes de esa clase hacia la cultura y hacia las instituciones educativas. Es este *ethos* de clase en conjunción con el capital cultural, los que determinan de modo directo los estudios antes de ingresar al sistema educativo y de actuar en él. De modo que los factores estructurales y objetivos de la situación de clase, junto a los factores subjetivos y valorativos (*ethos* y capital cultural), establecen una relación circular y se refuerzan entre sí, contribuyendo a la reproducción de esa situación.

En resumen y parafraseando a A. M. Brigido podemos establecer: en primer lugar, los logros académicos están muy ligados a los antecedentes familiares, y más a los educativos que a los ocupacionales; de ahí la importancia del capital cultural

---

<sup>13</sup> Ethos: palabra griega que significa "costumbre" y, a partir de ahí, conducta, carácter, personalidad. Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad.

(padre profesional – hijo profesional). En segundo lugar, se destaca que la escuela o el sistema educativo, no deja de tener importancia en las diferencias de clase y su transmisión; precisamente la educación opera como elementos de capital cultural, por eso ofrece algunas oportunidades de promoción y compensación a los originalmente pobres en capital cultural. En tercer lugar, al relacionar el proceso de selección educativa a la estructura de clases, lo hace con la flexibilidad suficiente como para diferenciar clases, sectores dentro de las clases sociales, y el juego de diversos factores que evitan frecuentes determinismos. (Brigido, 1994:174-175)

### **1.5.2 Teorías Sustantivas**

Entendemos por teorías sustantivas aquellas categorías vinculadas a definiciones que ayudan a interpretar y vincular desde un marco teórico, los datos del campo y la interpretación de los investigadores en un procesamiento sistemático que culmina en conclusiones empíricas, nuevas y vanguardistas. Enumeramos las teorías sustantivas para nuestro trabajo y exponemos en qué consisten cada una de ellas.

- Educación Pública - Educación Permanente y en ella la Educación Secundaria con sus dos ciclos: básico y orientado.
- Cambio pedagógico: transformación educativa. Nivel Secundario.
- Análisis de los diferentes tipos de viabilidad, al implementar una transformación educativa: Viabilidad sociocultural, política, técnica e institucional.
- Trabajo Docente: Desarrollo profesional.

#### **1.5.2.1 Educación Pública - Educación Permanente - Educación Secundaria**

El concepto de Educación Pública - Educación permanente se toma de la LEN N° 26.206, ley que define la política pública para los próximos años en nuestro país. Dicha Ley en su artículo 2 expresa: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Artículo 2). La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover “en cada

educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.” (Artículo 8). Esta ley también dispone que “la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior.” (Artículo 17).

La misma Ley en su capítulo IV, artículo 29 define a la Educación Secundaria como obligatoria, constituyendo una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

La Provincia de Córdoba toma y redefine estos conceptos, en la ley N° 9.870, enunciando en su artículo 1: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado” y en el artículo 4, inciso a , se refiere a los fines y objetivos de la educación provincial que es el “desarrollo integral, armonioso y permanente de los alumnos orientado hacia su realización personal y su trascendencia en lo cultural, lo social, lo histórico y lo religioso, según sus propias opciones”. Otra de las categorías que anteriormente enunciamos es la que se refiere al concepto de educación permanente, definido de manera exhaustiva en la ley Provincial, en el artículo 15: “la educación permanente, atiende a la continuidad e integralidad del proceso educativo con el propósito de ofrecer posibilidades de formación, capacitación y perfeccionamiento a todos los habitantes en las distintas circunstancias y etapas de su vida”. Las características de la educación Secundaria, para Córdoba, quedan determinadas en el Artículo 37 de la ley Provincial: “La educación secundaria es obligatoria, constituye una unidad pedagógica y organizativa y está destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido el nivel de educación primaria. Tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios”. (Art. 37 Ley 9870). Estos marcos legales nacionales y provinciales, ponen en evidencia la compleja configuración de la Educación Secundaria en la actualidad, observándose un proceso de expansión con aumento su matrícula en todos los sectores sociales y la presencia proactiva del sector estatal.

La situación de importancia de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la expresan la mayoría de los países del mundo, ninguno llega a abarcar al 100% de la población escolar en la edad correspondiente: en los países industrializados, el índice de cobertura se ubica en torno al 85%, mientras que en los emergentes, se alcanza un

68% (SITEAL, 2010). En ambos casos, el trayecto para la educación secundaria se organiza en dos ciclos, el Básico o inferior y el Superior o diversificado. En casi todos los países incluidos Argentina, el Ciclo Básico asumió el desarrollo de un conjunto de saberes y capacidades generales para la vida con una organización curricular cada vez más integrada, holística, comprensiva y global que supone el completamiento de la formación y la preparación con la continuidad del ciclo siguiente.

El Ciclo Superior, en cambio, se diversificó a partir de dos vías: la general académica y propedéutica, que está pensada para la continuidad de estudios superiores, y la técnica profesional y vocacional, que es la que favorece el ingreso en la vida laboral. Así, quedaron marcadas fuertes diferencias entre los jóvenes que pensaban desarrollar estudios superiores y aquellos cuyo objetivo era insertarse en el mercado del trabajo. Las distintas orientaciones, no sólo constituyeron circuitos educativos diferenciados; sino también, asignaron una valoración diferenciada por parte de la sociedad; la académica propedéutica general se convirtió en la más apreciada que la opción técnico profesional vocacional.

En sus comienzos, la formación propedéutica estuvo destinada a los sectores más favorecidos de la población y presentaba un tronco común con subdivisiones internas. En cambio, la segunda se orientó directamente a sectores más amplios y heterogéneos, asociada con un puesto de trabajo intermedio, preferentemente vinculado con la industria y el comercio. No obstante, en los últimos años se observa una modificación en el currículo de esta oferta, al proponer “el desarrollo de saberes, competencias y capacidades para el desempeño en amplios campos ocupacionales, acordes con los avances científicos tecnológicos, la formación para la participación ciudadana y la incorporación de nuevos trayectos orientados al sector de los servicios” (Ferreya, 2012:80-81).

En Latinoamérica, los esfuerzos han estado enfocados de manera preferencial en la Educación Básica (Primaria), siendo escasa y a la vez débil la respuesta y la reflexión en torno a la Educación Media/Secundaria. El diagnóstico es común para la mayoría de los países: cobertura en aumento, oferta poco pertinente a los requerimientos del mundo del trabajo y la sociedad; estructuras y currículum fragmentados, enseñanza tradicional, contenidos poco

significativos e irrelevantes, fracaso escolar puesto de manifiesto en el bajo rendimiento, repetición, deserción, desgranamiento, sobre edad, desvalorización de los resultados y procesos de evaluación (Ferreyra, 2012: 86)

Asimismo se suman los problemas de desánimo, la falta de motivación, la desprofesionalización docente y la devaluación de las credenciales. Y a esto se suma el clima de violencia grupal, institucional y contextual, los recursos didácticos y equipamientos escasos y obsoletos, las condiciones de infraestructura inadecuadas, la baja inversión por estudiante en la región. Y, la situación que más incide es la relación docente-estudiante que, en la mayoría de los casos, es deficitaria (aunque varía de acuerdo con el país). Estos factores y variables antes mencionadas son los que nos permiten afirmar que la educación media secundaria en los países de la región no tiene sentido de misión y, sobre todo, atraviesa una fuerte crisis de identidad.

Existen realidades educativas que están en proceso de mutación, podemos ejemplificar con los países en los que la Educación Básica (Primaria y Ciclo Básico de la Secundaria) es prácticamente universal o está bastante extendida, el caso de Chile, Argentina, México, Paraguay y Uruguay. Estos países han comenzado su camino de transformación en la Educación Secundaria, implementando reformas sistematizadas. De manera resumida expresa Ferreyra, en estos años se está logrando la “homogenización de los primeros ciclos de la Educación media, la diversificación del ciclo superior, la inclusión en el trayecto diversificado, la creación de alternativas organizacionales y pedagógicas.” (Ferreyra, 2012: 87)

En estas descripciones consideramos la cuestión docente como un aspecto clave para potenciar la mejora de la educación en general y de la secundaria en particular, desde la perspectiva del desempeño y el desarrollo profesional. En este sentido, se destaca la necesidad de diseñar y gestionar políticas docentes integrales que contemplen intervenciones articuladas en cuanto a la formación inicial y permanente, en las condiciones de trabajo y en el sistema de estímulos y recompensas materiales y simbólicas (salario y reconocimiento social) y las titulaciones del profesorado vanguardistas y acordes a los cambios.

El Consejo Federal de Educación (CFE) en la resolución N° 201/13 expresa, abordando esta problemática:

El Programa Nacional de Formación Permanente se inscribe en un proceso



histórico que reconoce las transformaciones educativas alcanzadas como parte de la construcción de un proyecto educativo nacional que ha asumido la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas, a partir de la recuperación de la centralidad del Estado. Se constituye en una estrategia fundamental para el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente, desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática. (Res. 201/13:1)

El docente es uno de los actores claves en este proceso de masificación de la ESO, lo que supone un abordaje multidimensional (personal, social, técnico, ético, político, cultural, económico y jurídico) de la profesión docente que incluya, entre otros aspectos, los siguientes:

- a) La revisión crítica, la profundización constante, la transformación continua y la apropiación permanente de los fundamentos epistemológicos-metodológicos de las prácticas pedagógicas; b) La especialización de las funciones, es decir, la diferenciación de los procesos descriptos conforme a las tareas y actividades a cargo de los profesionales de la escuela; c) La implementación de la planificación de la gestión docente y su consecuente evaluación de desempeño; d) La revisión de los salarios y; e) La carrera profesional docente. (Ferreira, 2012: 89).

Se incluyen en estas consideraciones aspectos del ser docente, superando estas ideas, incorporamos al educador la categoría de desarrollo profesional dentro de las teorías sustantivas, lo que implica considerar no solo la definición referida a lo profesional, sino que como docente su progreso y crecimiento laboral son diferentes a lo de su propia profesión. A pesar que la docencia es una profesión, en realidad el desarrollo profesional docente implica más consideraciones que el solo ejercicio de la profesión. Dos son las características que definen a una profesión.

Por una parte, la Vocación: la profesión es una tarea que el individuo desea y asume voluntariamente como un compromiso que afecta la totalidad de su

vida; no es algo que se hereda. Y por otro, la capacitación formal: una profesión es un conjunto de actividades que realiza un grupo de personas especialmente capacitadas por el sistema educativo formal para llevarlas a cabo. En síntesis, vocación (compromiso voluntariamente asumido y querido) y capacitación formal (especialización en un área de conocimiento y de actividad concretas), constituyen los rasgos principales de una profesión. (Brigido, 2006:265)

Pero también deben darse dos condiciones más: por una parte, que las actividades que comprende la profesión constituyan un servicio valorado socialmente y que el profesional tenga autonomía para desarrollar su actividad.

Las profesiones tradicionalmente tienen las siguientes características:

- Dominio de un núcleo de conocimientos específicos, adecuadamente certificado por la autoridad educativa que corresponda, e idoneidad práctica.
- Control del ingreso a la profesión, por parte de organismos especialmente autorizados para ello.
- Existencia de un código deontológico al que deben someter su conducta todos los miembros de la profesión.
- Autonomía para trabajar.
- Asociaciones profesionales: encargados de controlar que los profesionales cumplan con su deber, no violen el código deontológico y resguardo de las condiciones laborales. Adecuando la definición dentro de los conceptos de desarrollo profesional concluimos junto a A. M Brigido que “el docente es un profesional de la educación, funcionario asalariado con competencias técnicas para el sistema educativo formal.” (Brigido, 2006:266). Desde el año 2014 se encuentra implementado en Córdoba, el Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela. Allí se señala a la escuela, como ámbito privilegiado para el desarrollo profesional, para la formación permanente en ejercicio como constitutiva del trabajo docente y el reconocimiento a los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico. (Nuestra Escuela, 2013:8)

El docente, en tanto sujeto político y ético, constituye uno de los actores claves en el progreso de los estudiantes; a él le atañen la responsabilidad y el compromiso de

enseñar, transmitir, acompañar, guiar y orientar a sus estudiantes en la construcción de sus propios saberes y capacidades para que “individual y comunitariamente, superen las fronteras del aula y de la institución educativa, participando como ciudadanos en las sociedades del conocimiento con las herramientas intelectuales, prácticas y sociales que les permitan su inclusión, desarrollo y bienestar personal y social.” (Ferreyra, 2012: 88).

La organización de la escuela secundaria también se encuentra determinada por la historia. Sus regulaciones, su estructura curricular, la forma y el uso de sus edificios, sus rituales y costumbres, incluso su ubicación en el territorio, se ajustaron armónicamente al mandato originario y persistieron redefiniéndose, en mayor o menor medida, conforme a los tiempos políticos e históricos de cada momento. En lo que respecta al historial de la ESO podemos exponer, en primer término, que fue el colegio estatal con internado el que posibilitó a los primeros estudiantes secundarios concentrarse y recibir educación en ciertos puntos estratégicos del país, tanto geográficos como académicos, en respuesta a la demanda social, histórica y política de la segunda mitad del siglo XIX. Se trata de la misma escuela secundaria que pasó luego por diferentes configuraciones a lo largo de la historia argentina, recogiendo nuevos sentidos políticos que se plasmaron en variantes institucionales tales como: escuelas normales, escuelas de comercio, escuelas industriales, escuelas fábrica o escuelas técnicas, entre otras.

Pese a este devenir y hasta hace muy poco tiempo, las prácticas sociales y educativas sostuvieron una concepción relativamente estable sobre lo que el colegio secundario es y sobre lo que un colegio no es. Esta concepción conformada por el acumulado histórico de regulaciones normativas, materiales y prácticas, se inscriben en un emplazamiento edilicio tipo, reconocible en los establecimientos más antiguos, se plasma en lo que podría llamarse la organización tradicional de las escuelas del nivel secundario, que en su mayoría estuvieron contenidas en las escuelas normales de Formación docente del país, como es el caso de la escuela Normal de Profesores Alejandro Carbó, en nuestra Provincia. En esta organización tradicional, directivos, docentes, preceptores y alumnos se relacionan cotidianamente en un ritmo regular de clases, evaluaciones y acreditaciones; en grupos estables, cursos anualizados y experiencias pedagógicas previstas dentro del currículum común. Con este modelo escolar, cuya descripción no hace falta ahondar dado que es parte de la experiencia

vivida por todas las personas que hayan pasado por las aulas del nivel, se identificó profundamente a la educación secundaria. Ir al colegio secundario fue, con raras excepciones, ir a ese tipo de escuela.

Ahora bien, esta forma escolar de organización, que se ha denominado tradicional, se encuentra en crisis sin poder dar respuesta a los problemas de los tiempos modernos. En muchos establecimientos educativos la tradicionalidad a la que nos referimos resulta inadecuada para la enseñanza siendo muy estructurados y rígidos para el cambio. Algunos estudiosos del tema aducen que se resquebraja porque, tal como muchos docentes advierten, impide dar respuestas a un gran número de estudiantes, su inclusión efectiva y sus posibilidades de aprender en el colegio secundario.

El imperativo de incluir en la secundaria lleva, a legitimar los movimientos hacia nuevos modelos escolares que hoy se registran en el nivel, ya que están realizando una apertura hacia la posibilidad a que todos puedan estudiar. Son movimientos que van desde la creación de escuelas con normativas de cursada alternativas para públicos específicos, hasta modificaciones en la organización de los docentes, de los estudiantes y de los contenidos, en escuelas comunes que incorporan variantes en la propuesta escolar regular. En estos casos, los equipos docentes transforman el uso de las instalaciones, el uso del tiempo, anual o semanal, y muchos otros aspectos del trabajo institucional, para que todos los estudiantes puedan asistir y aprender con sus profesores.

Vale recalcar que en este movimiento hacia nuevas maneras de hacer escuela se han planteado alternativas organizacionales radicalmente diferentes de la tradicional junto a otras que difieren sólo en algunos aspectos. Aquí todas se valoran como parte de una misma búsqueda: la de poner en discusión las tradiciones arraigadas que no dan respuesta a los desafíos de la sociedad actual y que atan las formas organizativas y las prácticas exclusivistas de escolarización a una concepción de calidad educativa del nivel difícil de alcanzar y sostener. Se acude a ejemplos europeizantes cuya caracterización es bien diferente a las que tienen nuestras comunidades educativas locales y nacionales.

Más allá de este movimiento y de lo que instituye jurídicamente la LEN, efectivizar la extensión de la obligatoriedad, hacerlo desconstruyendo concepciones y construyendo alternativas apropiadas para los diversos contextos escolares y los

diferentes tipos de estudiantes, sigue siendo un desafío para las escuelas, la provincia y para el sistema educativo nacional. En este sentido, Horacio Ferreyra plantea que:

Los educadores están en condiciones de asumir una posición de avanzada en este proceso, acompañando la progresiva modificación del emplazamiento organizacional del nivel con prácticas de enseñanza diferentes, que acusen recibo de las nuevas necesidades que plantea la educación de adolescentes y jóvenes en la actualidad. Prácticas que den vuelo a nuestro potencial y fortalezcan el valor pedagógico y democratizador de los nuevos modelos de escuela secundaria (Ferreyra, 2012: 224)

Quienes investigan la implementación de políticas públicas, sostienen que en su aplicación, se dan tres cuestiones básicas: la necesaria articulación de los cambios pedagógicos con cambios en lo organizacional, laboral y administrativo; el respeto por los tiempos que los cambios educacionales demandan para ser asumidos por los actores institucionales y; por último, el sostenimiento de los cambios en el trabajo docente y la gestión institucional con apoyos pedagógicos y didácticos situados. La complejidad de estas cuestiones pone en tensión muchas de las “intencionalidades de las políticas nacional y provincial y desafía a los tiempos políticos (de corta duración) de los mandatos gubernamentales, con los tiempos más parsimoniosos de la educación” (Ferreyra, 2012: 255). Las escuelas de nivel secundario de todas las modalidades en Córdoba llevan a cabo la transformación en los dos ciclos (C.B y C.O), implementación que se hace con todo lo enunciado anteriormente y con profundos cambios sociales y culturales.

Citamos a continuación programas y/o proyectos especiales y específicos emprendidos por la política pública en Córdoba, que apuntan a ampliar el número de personas con secundaria completa.

El primero es *el Programa 14-17 otra vez en la escuela*. Definido como el Programa de inclusión para completar la educación secundaria con formación laboral para jóvenes entre 14 y 17 años, el cual, posibilita a los adolescentes que hayan abandonado la escuela o que no la iniciaron, finalizar sus estudios a través de un servicio educativo, que en razón de su diseño más flexible, permite a cada estudiante construir su propio trayecto formativo. La propuesta (organizada como un bachillerato

en ciencias sociales) reconoce los recorridos educativos previos (debidamente certificados) de los jóvenes y establece un sistema de promoción por asignaturas, en vez de por año, de manera tal de permitirles avanzar en su escolarización en función de un régimen de correlatividades.

El segundo programa es denominado *Escuela experimental con énfasis en tecnología de la información y la comunicación*. Este constituye una escuela donde los docentes son designados mediante un proceso de selección que lleva a cabo una comisión constituida por representantes del Ministerio de Educación y gremiales. A tal efecto, dicha comisión evalúa del postulante: las titulaciones correspondientes, los antecedentes vinculados al desarrollo profesional, que sea usuario competente de las TIC y una propuesta de trabajo. Se le realiza una entrevista personal. El perfil docente requerido debe contar con la capacidad de trabajar en equipo y articuladamente con sus colegas; ser promotor de prácticas escolares innovadoras que impliquen la exploración, indagación, el trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes con el uso de las TIC; ser capaz de contribuir en la construcción de un marco de convivencia institucional democrática y de respeto; mostrarse dispuesto y predispuesto al abordaje de situaciones conflictivas y buscar soluciones cooperativas; ser un docente capaz de acompañar las trayectorias escolares integrales de los estudiantes y de vincularse con las familias de los mismos.

El tercero es *el plan finalización de estudios secundarios* y está destinado a completar la educación secundaria de jóvenes y adultos mayores de 18 años, que hayan concluido en forma regular el último año de la educación secundaria y adeudan materias para lograr su titulación.

Los ejemplos citados anteriormente señalan otras maneras de ir cumpliendo con la obligatoriedad secundaria, en los cuales se exige un perfil docente que promueva y refleje las innovaciones en su designación, con salarios sujetos a propuestas laborales de corto y mediano plazo. Es complejo lo que viven las instituciones secundarias en el día a día porque no sólo los procesos de transformación intervienen en el devenir cotidiano de esta realidad que abordamos; sino, también, se suman problemas urgentes que deben atenderse, como son hechos de violencia, adicciones, delitos que se libran cerca, fuera y dentro de las escuelas; situaciones que hay que atender y resolver. En esta realidad conflictuada y afectada por las diferentes situaciones que describimos, transcurre y se aplica la T.E.

### 1.5.2.2 Cambio pedagógico: transformación educativa. Nivel Secundario

Resulta habitual en estos tiempos, el empleo del término reforma como sinónimo de transformación, o el de cambio pedagógico por el de cambio educativo; todos son empleados en una u otra instancia. Sin embargo sus significaciones y alcances dentro del planeamiento del sistema educativo son diferentes: *el cambio educativo* (y sus estrechas relaciones con el cambio social) se inscribe dentro de los nuevos escenarios (políticos, económicos, sociales, culturales, etc.) y desafía a indagar nuevos modos de definirlo y comprenderlo; el cambio pedagógico solo alcanza a las instituciones educativas mirando su interioridad como propuesta aislada del sistema.

Toda *transformación* socioeducativa implica un cambio. En otros términos, no todo cambio supone una transformación, pero toda transformación, lo implica necesariamente. Entonces, la innovación vendría a ser aquella práctica que altera los factores o elementos de la vida del sistema, movilizandolos las fuerzas estancadas, haciendo extraordinario lo cotidiano, mediante la aplicación de una nueva idea o de una antigua renovada o reinterpretada a partir de la reflexión sobre la acción. Es decir, la transformación, es el resultado de la puesta en marcha de procesos de cambios intencionales que suponen un esfuerzo orientado a potenciar, en una cierta dirección, la mejora de la educación.

Consideramos el significado de los conceptos de *reforma* y *transformación*, partiendo de la idea de que ambos términos dan cuenta de modificaciones con distintos niveles de profundidad (superficial o intenso) y de alcance (macro, meso y micro), como consecuencia de la implementación de las políticas educativas y escolares. En ámbitos educativos, los conceptos de reforma y transformación, dan cuenta de procesos de mejoramiento y modernización, para romper con la rutina, la inercia, la automatización, el ritualismo y la cotidianeidad. La diferencia entre reforma y transformación no es de grado, sino sustantiva. Una reforma implica dar a lo anterior otra "forma" (re-formar), o sea, cambiar sus aspectos fenoménicos, sin variar su estructura fundante. En cambio, una transformación supone pasar de una "forma" a otra (trans-formar), o sea, producir un cambio profundo en dicha estructura, como resultado o no de la acción de políticas educativas y/o escolares. (Ferreya, 2012: 36).

La transformación educativa altera de manera global y profunda las estructuras legales, organizativas, administrativas, académicas, epistemológicas, psicológicas,

pedagógicas, didácticas y comunitarias en las que se fundamenta el modelo anterior, según nuevas opciones políticas, económicas, culturales y sociales. Para ello, se crean otras que lo reemplazan en un “proceso espiralado de marchas y contramarchas en el que el nuevo modelo avanza y el anterior se retraiga hasta desdibujarse, con una etapa de coexistencia inevitable en la transición de uno a otro.” (Ferreyra, 2012: 37).

Tal caracterización se corresponde con la transformación en la provincia de Córdoba. En lo que respecta a la educación secundaria, se ha visto modificado progresivamente desde el año 2010, en todos los aspectos y estamentos que hacen a todo el nivel y al interior de cada escuela. Ha abarcado al ámbito curricular, en el cual cada docente ha sido reubicado en nuevas asignaturas que han cambiado sus denominaciones, lo cual trajo aparejado para cada trabajador un movimiento administrativo de bajas, para aquellos espacios curriculares del viejo plan y de altas, para las materias del nuevo plan de estudio

Reconocer el carácter sistémico, totalizador, integrador y profundo de las transformaciones no significa que sea posible ni deseable hacer todo simultáneamente y al mismo tiempo. Muchos procesos de cambio se inician con reformas en alguno/s aspecto/s o componente/s del sistema, subsistema y/o institución educativa, pero en el devenir de la implementación las novedades que esa reforma porta comienzan a ser valoradas de manera positiva por los sujetos involucrados cuando se movilizan innovaciones o transformaciones que potencian la mejora educativa. Esto implica un proceso gradual como el conocimiento de los objetivos de la política que puso en marcha los cambios.

Frente a la transformación educativa en Córdoba pueden darse diferentes posicionamiento, que también van a depender del poder que quieran portar los diferentes actores (autoridades – docentes - sindicato). Cada actor tendrá en cuenta sus propios intereses, objetivos y representaciones de la realidad en la que intervienen. Algunos, se instalan en la dificultad y hacen de la crítica una postura escéptica; otros, visualizan la realidad como inmutable, asumiendo una actitud fatalista; no faltan aquellos que anuncian graves pronósticos generando posturas paralizantes, como también los que consideran que es el momento y la oportunidad de asumir el desafío de la innovación. En definitiva, escépticos, fatalistas, apocalípticos y optimistas conviven en el proceso de construcción colectiva de viabilidades -sociocultural, política, técnica, institucional organizativa y material- que posibilitan el éxito del



cambio. (Ferreyra, 2012: 43).

Para analizar las transformaciones se deben superar las miradas y situaciones individuales proyectando a cada docente en una inclusión colectiva, adecuada a los nuevos tiempos, aceptando las demandas diarias de las aulas y buscando respuestas. En el caso de la transformación en Córdoba, fue casi invasiva para el C.B, se cambió de primer a tercer año durante un ciclo lectivo (el 2010); luego los cambios fueron graduales por año escolar. En el 2011 afectó a cuarto año; 2012, quinto año y 2013, sexto año. A modo de resumen podemos enunciar que en el 2010 comienzan a transformarse solo algunas escuelas que voluntariamente aceptan, pero en el 2011 todas, obligatoriamente, aplican la T.E para el ciclo básico, empezando en ese año (por mandato oficial) la transformación del nivel secundario en la provincia de Córdoba.

### **1.5.2.3 Análisis de viabilidad sociocultural, política, técnica e institucional**

La *viabilidad sociocultural* implica la necesidad de gestar innovaciones que puedan insertarse dentro del marco de las representaciones sociales de los diferentes grupos de actores que serán afectados; por lo tanto, resulta importante entender la lógica de resistencia al cambio de los distintos sectores involucrados (por ejemplo: sindicatos, iglesias, empresarios, familias, etc.). La comprensión profunda y clarificadora de las representaciones de los sujetos sobre la institución educativa, su papel en la sociedad y lo que se espera de ella, es un elemento fundamental para contener una propuesta de cambio socioeducativo. Si la demanda de reforma proviene de los docentes e instituciones, los cambios propuestos, que fueron realizados y pensados por ellos, son de fácil y rápida aplicación, implica compromiso (con la comunidad) y responsabilidad (consigo mismo).

La *viabilidad política*, complementaria de la sociocultural, implica la capacidad de diálogo constructivo de los promotores del cambio con los grupos de poder que pudieran resistirse a él, constituyéndose la interacción y la negociación como las herramientas que posibilitan la articulación de las diferentes posiciones en torno a la innovación. De este modo, pugnan las fuerzas de los sectores políticos partidarios, las reformas son política pública de quien gobierna, habrá docentes que adhieren a las nuevas medida sólo por ser del partido y otros, que renieguen de las innovaciones solo por ser del partido de la oposición.

La *viabilidad técnica* es la que da sustento a lo anterior, porque supone objetivar la realidad, convirtiéndola en materia de conocimiento y neutraliza, en el mayor grado posible, las representaciones subjetivas de los involucrados. Para ello, se requiere de un conjunto de saberes intelectuales, prácticos, interactivos y sociales que le asignen una lógica al modelo innovador en todas sus etapas y componentes.

La *viabilidad institucional organizativa* es la que se refiere a la definición, estructuración, vinculación y manejo de los diferentes tipos de decisiones y recursos para conducir el proceso y, también, al modo en que se insertan las innovaciones en las estructuras vigentes.

Finalmente, la *viabilidad material* implica la consideración de los recursos humanos, materiales, el tiempo y la capacitación necesarios para garantizar la sustentabilidad del proceso de cambio.

Para que esta cadena de viabilidades sea posible, los actores deben comprender que, en educación, la necesidad y la oportunidad casi nunca coinciden y que siempre existen razones político-ideológicas, técnico-pedagógicas o administrativo-organizacionales que aconsejan suspender, postergar o detener un proceso de cambio. La experiencia demuestra que el “después” siempre ha conducido al “nunca”. Es por ello que el “ahora” debe ser considerado una oportunidad para la consolidación de los procesos de cambio socioeducativos, sin olvidar que implican y afectan a toda la sociedad, pero al docente lo atraviesan laboralmente y personalmente, otorgándole dimensiones que debe repensar y replantear como ciudadano y trabajador.

Para presentar y llevar adelante la T.E. es necesario una gestión constructiva, clave en el proceso de cambio, lo que supone, una gestión dinámica, en permanente elaboración y reelaboración, en la que los protagonistas enfrentan los problemas, erigiéndose en verdaderos autores, otorgándole valor y sentido a la obra que realizan, trascendiendo el rol de meros agentes ejecutores de innovaciones producidas por otros, o actores que asumen la responsabilidad de la acción y del libreto educativo, interpretando y recreando las directrices del cambio en los distintos contextos institucionales. Tomando o siguiendo la idea que plantea Ferreyra (2012) podemos decir que ser autor del cambio implica asumir un proceso de elaboración y de construcción que va más allá de lo objetivo que invade lo subjetivo en la trama de lo socioeducativo.

Creemos que los docentes se sentirán actores partícipes del cambio, si conocen

los fundamentos y ventajas que implican dejar un modelo educativo y pasar a otro. Entre la docencia de Córdoba se percibe un importante resurgimiento de la postura revolucionaria crítica, en la que el cambio educativo es concebido como un proceso eminentemente social, político y cultural que pone en evidencia los conflictos y las tensiones de poder entre individuos y grupos dentro de un sistema. Conflictos que llevan a la superficie las diferencias, enfrentando visiones de mundo e interpretándolas desde su rivalidad, con el objetivo de posibilitar la construcción de un acuerdo social, beneficioso para todos. Por lo tanto, no existe una única manera de ver y comprender la realidad del cambio, deben aceptarse la coexistencia de protagonistas con posicionamiento diferente frente al proceso de interpretar las modificaciones educativas. También se piensa, si las propuestas de cambio proceden de las esferas jerárquicas o de los movimientos participativos horizontales, reciben las interacciones sociales de las instituciones educativas que deben adoptarlas y llevarlas a cabo.

La T.E., en Córdoba, transita su culminación; por ello, interesa lo que enuncie el colectivo docente con el propósito de descubrir si se desarrolló desde una apropiada estructura de relaciones y representaciones sociales. Implica a sí mismo un fenómeno cultural y a la vez político, porque se halla sujeto a cuestiones de distribución del poder, a las oportunidades de interacción de las que disponen los miembros participantes y a la existencia de conflictos. Por lo tanto, poder, discurso y conflicto son dimensiones pragmáticas inherentes a los procesos de cambio, que presentan un nuevo lenguaje acorde a las circunstancias de la comunicación tecnológica haciendo, en un presente inmediato, instantáneas las propuestas de cambio en las instituciones educativas. Las transformaciones educativas responden a decisiones políticas e implican concepción de cambio. Sergio Martinic (2009) en su obra *El uso de la investigación para la toma de decisiones*, investiga sobre la construcción social de las reformas y su puesta en práctica, en las cuales los actores que intervienen lo hacen con sus propios marcos de referencia. Este autor expresa:

Las reformas en América Latina se han basado en un modelo lineal y vertical de cambio. En casi todos los países estas surgen en los Gobiernos y, desde ahí, bajan hacia la sociedad esperándose que las instituciones encargadas de su ejecución actúen en forma. Es el sistema el que inicia la transformación de sí mismo y los actores estratégicos del cambio son las autoridades políticas

(ministros, funcionarios, técnicos) de educación, localizadas en la jerarquía más alta del sistema. Este tipo de diseño descansa en un tipo de "racionalidad tecnológica" que establece, entre otras, una relación causal unidireccional entre insumos, procesos y resultados” (Martinic, 2009: 20).

En nuestra jurisdicción, los cambios de la T.E. parecerían seguir la lógica anterior: se produjeron consensos, disensos, acuerdos, desacuerdos, certezas y espacios de incertidumbre, y a esto se sumó un marco complejo de interacciones, que involucraron a varios de los actores del sistema (Directores de Nivel, directores de escuelas, profesores, secretarios, personas en la cargas de los movimientos) y presentaron algunos problemas administrativo-comunicacionales en su implementación; no sólo en lo que respecta a la organización central y jerárquica (Dirección de nivel, inspecciones, escuelas), sino también en el espacio interior de las instituciones educativas (Director, profesor, alumno).

Por su parte, los sindicatos de profesores, en este marco de reforma tienen protagonismo y velan por la estabilidad laboral y salarial en negociaciones colectivas de trabajo a nivel nacional y provincial. Estas organizaciones gremiales son las encargadas de hacer cumplir, por ejemplo la Ley N° 9870 de la Provincia de Córdoba, la cual en su artículo 112 expresa que “las modificaciones de planes y programas de estudio, no pueden causar perjuicio moral y/o patrimonial a los trabajadores de la educación”. Por esto, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba debió efectuar las adecuaciones y reubicaciones en cada uno de los procesos de aplicación de la propuesta, respetando los nuevos planes de estudio y la estructura laboral de los docentes involucrados. Creemos que es importante hacer mención de los acuerdos laborales que se crearon, como es el caso de las Horas Institucionales (H.I)<sup>14</sup>. Estas horas fueron el producto de los procesos de reubicación docente, se instalan cuando en el nuevo plan de estudio no se contempla las materias equivalentes. Las mismas tienen, salarialmente, el mismo cobro, tratamiento y jerarquía de las horas cátedras.

Desde 1983, nuestra patria goza de vivir en una sociedad democrática, donde las discusiones sobre políticas públicas, incluyen a todos los ciudadanos. La efectividad de estas, radica en la capacidad que tengan de generar acuerdos o adhesiones de grupos e intereses diferentes en torno a las medidas propuestas a

---

<sup>14</sup> H.I: Horas Institucionales se utilizara de esta manera a lo largo del documento.

implementar. Se aceptan las decisiones si resultan de la conversación y de la producción conjunta basada en sólidas argumentaciones. En las Sociedades Democráticas, las decisiones se toman como política de estado, respondiendo a demandas, de acuerdo a los presupuestos y es deseable que se realicen, practiquen e implementen dentro de un debate público. En efecto, muchas veces buenas decisiones técnicas son malas decisiones políticas porque no toman en cuenta las sensibilidades de la opinión pública. Otras veces, buenas decisiones no pueden tomarse porque sectores de la opinión pública se oponen. Entonces, ¿dónde radica el poder de la decisión? Sin negar la importancia de los altos funcionarios, al menos debe reconocerse que toda decisión política está condicionada o restringida por la opinión pública. En democracia el público, aunque sea ignorante y apático tiene un gran poder en el proceso de construcción de la agenda pública. En la construcción de estas opiniones adquieren importancia los medios de comunicación; “es el espacio en el cual se expresa hoy en día el debate público; entonces es muy importante llegar con productos y conocimientos a los medios.” (Martinic, 2009: 21).

Cuando nos referimos al tema del debate público podemos incluir en él a las transformaciones educativas, las cuales se consolidan sobre la base del consenso, son decisiones políticas que requieren de la sociedad una mirada positiva de la concepción de cambio y esto se construye con interacción dialéctica entre todos los actores involucrados. Paulo Freire, en su libro *La pedagogía de la indignación* (1996) y en el capítulo de *cartas pedagógicas*, invita a tener una actitud democrática de participar de los debates políticos para que nadie guíe a nadie y exista lectura crítica –creativa del mundo desde un quehacer pedagógico-político inseparable del quehacer político-pedagógico, es decir:

La acción política supone la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinvención de la sociedad. La denuncia y el anuncio, realizados críticamente en el proceso de lectura del mundo, dan origen al sueño por el que se lucha. Este sueño que va definiéndose en el proceso de análisis crítico de la realidad que se denuncia es a la práctica transformadora de la sociedad lo que el dibujo de la pieza que producirá el operario -y que tiene en su cabeza antes de hacerla- es a la producción de la pieza (Freire, 2012:50).

Cuando la política educativa, en este caso en Córdoba plantea una transformación es necesario analizarla desde la macro sociología de la educación, que tiene como tema central, el análisis del sistema escolar y sus relaciones con la comunidad en la cual está inserta. Para Ana María Brigido: “los sistemas escolares están en una espiral de crecimiento, la razón principal es que la educación constituye la clave para tener mejores oportunidades de inserción social en el mundo actual”. (Brigido, 2006) .La etapa histórico – tecnológico – globalizadora actual, define un cuerpo de conocimiento válido que el sistema educativo tendrá la misión de incorporar y transmitir. Ahora bien, los procesos escolares no dependen solo de factores externos, sino también de las interacciones de los participantes en el seno mismo del sistema escolar. A los profesores se les reconocen la capacidad de intervenir, juzgar y proponer modificaciones, lo cual les otorga un lugar preponderante en la estructura de la transformación educativa y, probablemente, los sitúa como el eje del éxito de las modificaciones propuestas. Los docentes al apropiarse de la T.E con compromiso y responsabilidad están dando respuesta a la inclusión y obligatoriedad de la educación secundaria.

#### **1.5.2.4 Trabajo Docente: Desarrollo profesional**

Existen distintas maneras de conceptualizar el Trabajo Docente. Al respecto, merece considerarse lo que los sindicatos y gremios, que agrupan a este sector, expresan. Suele usarse indistintamente las palabras gremio y/o sindicato. Sin embargo, es importante marcar las diferencias: el primero, es la organización formada por los maestros regidos por sus estatutos. La conformación del segundo, se da cuando la asociación de trabajadores, en nuestro caso trabajadores de la educación, se constituyen para la defensa y promoción de intereses profesionales, económicos, culturales y sociales de sus miembros.

La Confederación De Trabajadores de la República Argentina (CTERA) conceptualiza el hacer del trabajo docente, creando la categoría de puesto de trabajo, superando las definiciones de rol docente. La forma en que se nombra al *hacer docente* no es menor. Los gremios apelan a la toma de conciencia de los docentes en su condición de trabajadores. No es lo mismo, para hablar del *hacer docente*, referirse al desempeño de un "rol" (el ya instalado en el sentido común) que conceptualizarlo en

término de puesto de trabajo educativo. La noción de rol está asociada a la idea de conductas esperables a partir de la ocupación de un lugar social determinado. Esta terminología coloca el acento en las conductas que se esperan del docente y no deja ver el trabajo concreto que realiza; es decir, coloca en un primer plano al individuo y deja en las sombras los procesos colectivos de trabajo.

El concepto de *puesto de trabajo*, por el contrario, permite precisar la definición y análisis del *hacer docente*; ya que, por un lado, articula en una misma descripción qué hace el trabajador y cómo lo hace, la forma en que se relaciona con los otros puestos de trabajo y las condiciones que deben dársele para que pueda realizarlo. Es decir, ubica claramente la tarea del docente en la materialidad de la situación de trabajo. Al mismo tiempo abre algunas categorías de análisis, como *carga de trabajo*, responsabilidad, y complejidad que, al desagregar los distintos componentes y planos de ese hacer, comienzan a dar cuenta del valor de la tarea docente. Así el educador empieza a visibilizar la dimensión político-económica del trabajo que realiza. A causa de esto nombramos nuestro hacer educativo en términos de puesto de trabajo, se revela como una herramienta no menor en la disputa por la conciencia de la labor docente. Para esta disputa no alcanza con construir conceptos, ni con el cuestionamiento crítico puntual a determinados argumentos que estructuran los discursos hegemónicos. Es necesario construir, y este es el mayor desafío, otra perspectiva desde la que nombrar y, por lo tanto, conformar el hacer docente. Esta nominación y puesta en práctica es la consolidación de la perspectiva del trabajo, en especial para el nivel secundario, nivel que empieza a edificarse a partir de la obligatoriedad.

En la construcción de esta otra perspectiva es indispensable unir las discusiones laborales con la elaboración de transformaciones educativas; los aportes de los docentes, no solo abarcan lo académico, sino que conllevan la práctica áulica contextualizada (más que valiosa a la hora de transformar). Los educadores, deben reconocerse como trabajadores, lo cual es necesario y conveniente a todo proyecto educativo para dar fuerza organizada a la lucha por la reapropiación del trabajo docente y de su saber. Dicho reconocimiento funda la posibilidad de una identificación de los educadores con los intereses del conjunto de los trabajadores. Esta identificación es indispensable para que se pueda disputar a la lógica capitalista el sentido de identificación con la tarea que realizan, evitando que quede reducida a una

mera maximización del interés sectorial o corporativo docente.

Los educadores, identificados como parte de la clase trabajadora, reconocen sus derechos laborales y al mismo tiempo advierten que el contenido de su trabajo tiene que ver con la realización de algo que el conjunto de los trabajadores reivindica y pelea como derecho: la educación. Bambozzi (2005) nos ayuda a integrar este concepto mirando a la persona que desde su noción antropológicas necesita de tres atributos: libertad, razón y lenguaje.

El desarrollo de la libertad, como capacidad de optar, de responsabilizarse de su existencia; el desarrollo de la razón, capacidad de discernir entre ideas de mejoramiento e ideas de deshumanización; y el desarrollo del lenguaje como capacidad de comunicación de las ideas y de generación de ámbitos. (Bambozzi, 2005, pág. 15).

La educación debe lograr estas condiciones, siendo una variable necesaria a considerar, la materialidad donde se produce el hecho educativo y con mayor profundidad cuando se efectúan T.E, es decir deben contemplarse las condiciones en que se instalan, o sea, la escuela en su realidad edilicia, verla como lugar de trabajo y revisar las condiciones, buenas o malas, de la infraestructura escolar como parte importante *del hacer docente*. Es decir, como componentes de la situación de trabajo que inciden directa e indirectamente en la tarea, en la transformación curricular y en la vida del trabajador.

Es necesario ahora avanzar y concebir a la escuela como:

Espacio social de trabajo, como uno de los espacios donde se produce algo fundamental de la vida de una sociedad como es la transmisión sistemática de la cultura humana; transmisión que se da a partir de procesos de trabajo que involucra a los docentes, pero también a los alumnos, a los no docentes, a las familias, a las organizaciones de la comunidad” (González, Spessot, Rinaldi, Crespo & Escalante, 2009: 25-26).

Los gobiernos nacionales, provinciales y/o municipales, al momento de delinear propuestas educativas superadoras, deben considerar la necesidad de políticas y medidas integrales (condiciones laborales, formación, carrera docente,



revalorización del rol social) capaces de revertir el “problema docente” y resituar a estos actores profesional y socialmente, de acuerdo con el perfil y la función imprescindibles para afrontar los procesos de innovación. El énfasis ha de estar puesto en la concepción del docente como protagonista de su formación y del cambio pedagógico.

En este sentido, se impone la promoción y fortalecimiento de modelos de formación profesional que apunten a la reconstrucción de las decisiones y las intervenciones pedagógicas e institucionales, a fin de dejar visibles sus fundamentos y sus razones. Lo que se propone, es generar una relación diferente con las construcciones teóricas y propiciar la valoración del saber de oficio de los docentes. Sostener dispositivos de formación basados en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros, que habiliten el análisis y la reflexión sobre la tarea concreta y cotidiana. De tal suerte que posibiliten la socialización de historias y escenas escolares, de lo que se hace en el día a día en la escuela, para que, a partir de ello, se construya un saber profesional compartido. Implementar estrategias de acompañamiento a docentes en sus primeros desempeños laborales sobre todo aquellos nobeles que se desempeñen en poblaciones de alta vulnerabilidad y marginalidad.

Las escuelas no sólo constituyen un lugar de formación para los estudiantes; son, también, lugares propicios de aprendizaje para profesores y directivos. Así la escuela se convierte en una institución social de construcción colectiva con espacios democráticos, y en ella se manifiestan relaciones interiores que recuperan la dimensión política de la práctica educacional de quienes componen los colegios, según palabras Paulo Freire (1979):

Una escuela: es el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos. Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie.

Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos producir y aceptar cambios.

### 1.6 Antecedentes y estado de los conocimientos

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en las últimas décadas, ha ocupado de manera prioritaria las agendas educativas de los ministerios de educación a nivel internacional, latinoamericano, nacional y provincial. Los gobiernos se han visto obligados a definir y priorizar decisiones de política educativa para este nivel. La investigación que llevamos adelante se enmarca en educación secundaria, partiendo de la transformación educativa propuesta por el Ministerio de Educación de Córdoba, para las escuelas que pertenecen a la Dirección de Enseñanza Secundaria, orientadas en Economía y Administración de gestión pública que, voluntariamente, aceptaron la transformación. Como ya lo expresamos en un corte sincrónico que comenzó en marzo de 2010 y culminó en diciembre de 2013.

Tomamos dos escuelas para dar cuenta de la transformación del trabajo docente ocasionados por los cambios que dispone la política pública. La organización sindical de CTERA concibe, que las transformaciones deben darse en el marco de las organizaciones educativas y sindicales “habilitando espacios para intercambiar experiencias, reflexionar sobre las prácticas y producir conocimiento sobre el trabajo y la transformación, este conocimiento solidariamente construido se reapropia de lo colectivamente producido.” (González, Spessot, & Rinaldi, 2009:23).

Existen trabajos sobre la temática de esta investigación, traemos a colación algunos de ellos: - *Políticas y Estrategias de Transformación de la Educación en la Provincia de Córdoba: Su impacto en el sistema educativo y en las instituciones escolares (1995-1999)* de Miranda Estela María, Senen de Gonzalez Silvia, Lamfri Nora, Nicolini Mariana, Bambozzi, Enrique, Charriol Ana Maria, Cervi Graciela, La Rocca Susana, Tucci Susana, Mereshian Noemí, González Manuel. Este estudio presenta resultados de una investigación realizada en el marco del Programa de

Incentivos al Docente (Investigador del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, durante los años 1999-2000). Se plantearon como objetivo analizar las políticas, estrategias de acción y actores intervinientes en el diseño, planeamiento y ejecución de la Transformación Educativa de Córdoba, en el contexto de los cambios políticos sociales y culturales vigentes; también identificaron condicionantes, obstáculos y posibilidades en la implementación de cambios en el sistema educativo en dicha Provincia; analizar su impacto tanto en el sistema educativo como en las instituciones escolares. Analizaron las características que asume el gobierno, la gestión y el planeamiento de la transformación educativa local; identificaron actores y lógicas durante la formulación y ejecución de políticas de transformación educativa y los cambios operados en las estructuras académicas del sistema educativo, en las condiciones de trabajo de los docentes y en las instituciones escolares.

Por otro lado, recuperamos el trabajo de *La institución educativa en proceso de transformación. La nueva institución docente de la EGB3*. De Negri María C, Montañez Silvia S., Demartini Maria M., Manchinelli Maria L. En este estudio, de las investigadoras de la Universidad Nacional de San Juan, se hace foco en la institución escolar a través de un estudio de casos en dos establecimientos escolares, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, utilizando como informantes a docentes y directivos de cada escuela.

Es valioso también citar a *La enseñanza media en Córdoba. Realidad y desafíos de la investigación científica* de Andrea Sabattini (2000). Este estudio, del año 2000 tiene como objeto de estudio al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, se apoya en información cuantitativa referida a la matrícula, promoción y deserción en el Ciclo Básico Unificado (CBU) y arriba a conclusiones respecto a su implementación señalando que la misma ocasionó una disminución severa e inmediata del rendimiento de aprendizaje de los estudiantes del Nivel Medio Básico: disminuyó la promoción, agudizó el fenómeno de la repetición y el abandono en el curso de enlace entre el nivel primario y el medio. Analiza los datos bajo la luz del contexto nacional y señala probables tendencias en su evolución.

Reconocido también es la obra *Desafíos a la Educación Secundaria en América Latina*, de Tedesco Juan Carlos y López Néstor (2008). El estudio muestra alguno de los dilemas y tensiones más significativos que enfrentaron las políticas destinadas a universalizar una educación secundaria de buena calidad en los países de

América Latina. Estos países presentan una particular diversidad de situaciones con respecto a sus perfiles demográficos, los cuales serán facilitadores u obstaculizadores para el logro de las metas de escolarización. Ubicándose en el contexto actual de transformación profunda de la sociedad en todos sus niveles, muestra el desafío al que los países de la región deberán enfrentar simultáneamente, estos son: las demandas educativas postergadas de los sectores de menores ingresos y las demandas para satisfacer las nuevas exigencias por parte de los sectores integrados, los cuales habiendo logrado el acceso exigen su transformación.

Por último: *La Reforma Educativa Nacional en busca de una interpretación de Tiramonti Guillermina y Suasnívar Claudio*. Los autores hacen referencia a las reformas educativas que se han llevado a cabo en las últimas décadas del Siglo XX en Europa, en España y en Chile. Analizan, luego, los procesos de transformación educativa en la República Argentina procurando su interpretación y señalando algunos problemas del sistema educativo a los que la reforma no da respuesta.

Los materiales citados dan una aproximación bibliográfica al tema elegido para este trabajo el cual atiende, mira y tiene un marco político, social, económico, laboral propio. En este tiempo la transformación educativa, constituye un tema de gran actualidad en plena vigencia e instalado en todo el sistema educativo nacional y provincial. Hoy la escuela pública se expande y hay que construirla como un acto político libre en su forma y contenido creando espacios, transformando los lugares, tornando más democrática la participación y ampliando el límite de lo posible.

Recuperando la idea de espacio público como ámbito de constitución y expresión de la ciudadanía, como espacio de libertad y manifestación de lo diverso, como construcción colectiva y democrática en torno a proyectos comunes constituyendo un desafío para recuperar la política y el carácter público de la escuela pública. (Feldfeber, 2009:124 )

El nivel secundario provincial, esta impactado por muchas decisiones políticas leyes nuevas que incorporan a nuevos actores, contenidos, formatos, si bien el material citado ha aportado resultados respecto a las transformaciones; nuestro trabajo tiene el valor de ser contemporáneo a los cambios propuestos en la jurisdicción Córdoba, en el momento que se amplía la obligatoriedad educativa abarcando a todo el nivel secundario, derecho para el cual están y deben responder las políticas públicas.

Capítulo 2

**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

## 2.1 Diseño metodológico: investigación cualitativa

El diseño metodológico de la investigación responde a un enfoque mixto descriptivo cualitativo- cuantitativo, inscripto en la fenomenología del interaccionismo simbólico, con enfoque interpretativo, recuperando las subjetividades. Esta elección implica “describir lo que acontece, privilegia el statu quo, la base del orden social es el consenso y el individuo ocupa el lugar central asegurando la cohesión social.” (Brigido, 2006: 59).

La investigación cualitativa reconoce supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos, dando forma a la estructura que sustenta la investigación, proporcionándole lógica y coherencia interna. Enunciamos las características que definen cada supuesto.

I. *Supuestos ontológicos*: para ellos la naturaleza de la realidad es subjetiva en tanto que es construida por los individuos involucrados en la investigación, y, por ende, resulta múltiple ya que existe la realidad del investigador, la de los investigados y la del mundo académico experta, legal y técnica.

II. *Supuestos epistemológicos*: el investigador y el investigado están inmersos en el contexto de interacción. Su mutua influencia es parte de la investigación misma y de ahí que el investigador intente minimizar la distancia entre él y aquellos a quienes investiga.

III. *Supuestos axiológicos*: Se acepta al investigador como cargado de valores; esos valores (con los sesgos que implica) también influyen en el análisis.

IV. *Supuestos metodológicos*: prevalece la lógica inductiva por la cual las categorías emergen del testimonio de los informantes (directoras y profesores) o de las notas de campo de lo observado por el investigador.

A partir de estas categorías se explican los fenómenos estudiados, en este caso la T.E. ligada al contexto: “El diseño resulta emergente, flexible e interactivo y se busca realizar análisis en profundidad y en detalle en función del contexto”. (Najimias & Rodriguez, 2010:364).

### 2.1.1 Supuestos del interaccionismo simbólico

Los supuestos del interaccionismo simbólico (I.S) son de orden ontológico, epistemológico y metodológico, definimos a cada uno.

*Supuestos ontológicos del I.S:* El IS tiene su origen en el pensamiento de George Herbert Mead, quien se ve influido por dos corrientes filosóficas: el pragmatismo nominalista (utilidad) y el conductismo. La premisa inicial para el I.S. es suponer al individuo como ser social que vive en interacción con otros. Para Mead (1925), la fragilidad biológica propia del ser humano al nacer, lo obliga a interactuar y cooperar con otros para asegurar su supervivencia. En este proceso de interacción se van seleccionando y fijando aquellas conductas que facilitan la cooperación, y por lo tanto, la supervivencia, mientras que se descartan las respuestas inadecuadas. Incorpora conceptos claves como *otro significativo* y *otro generalizado* y la división del *self* (sí mismo) en yo y mi, que nos sirven para diferenciar los aspectos individuales y los sociales de la personalidad.

Uno de los referentes del interaccionismo en sociología de la educación es Charles Cooley (México 1910), para quien “sociedad y personalidad son dos aspectos del mismo proceso, ya que la personalidad es un producto de la interacción con otras personalidades.” (Brigido, 2006:58). El acto social, refiere a la relación entre dos personas y la vida del individuo consiste en innumerables actos y encuentros con otros actores; a partir de esto se redefine la vida social como constituyente de un proceso en el cual los individuos están constantemente adaptándose a relaciones cambiantes. Para que un ser humano pueda actuar socialmente debe dominar los símbolos. Estos tienen un significado que les es asignado mediante acuerdos sociales que deben ser aprendidos por cada miembro de la comunidad; no son innatos. Los significados compartidos sirven para guiar la conducta del individuo en cada situación. Los interaccionistas intentan descubrir todos aquellos significados e interpretaciones que preceden al acto social.

*Supuestos epistemológicos del I.S:* para los interaccionistas, el ser humano al nacer asocial tiene las potencialidades necesarias para convertirse en ser social. La noción de potencialidad implica la capacidad para aprender significados a través de la interacción con otros y de la comunicación simbólica con ellos. El hombre en tanto ser maleable se halla sujeto a las influencias de la sociedad y esta conforma su carácter social. Este desarrollo del proceso de socialización es determinante en la vida del individuo ya que es lo que le permite construirse plenamente como persona. Otro supuesto básico del interaccionismo es el que se refiere a la naturaleza de las respuestas del ser humano. Este no se limita a responder mecánicamente a estímulos

externos, sino que sus respuestas pueden ser interpretativas. La conducta depende de numerosos factores interpretativos, puede reducirse a respuestas fijas a esos estímulos; es intencional y se encuentra en gran medida pautada. Por otra parte, los seres humanos crean símbolos, responden a símbolos y usan símbolos para modificar la conducta. Ellos sirven para organizar el mundo en una entidad comprensible. Sus respectivos significados son aprendidos y compartidos a través de la interacción con otros. Lo importante es que tienen un papel central en la vida social porque el ser humano no se limita a responder a los símbolos, sino que los usa para estimular la conducta de los otros. Para los interaccionistas, el pensamiento (interpretación) es el proceso por el cual los seres humanos resuelven problemas. Este proceso interpretativo está vinculado a una evaluación de los cursos de acción y de sus posibles resultados. El individuo imagina, anticipa las respuestas del otro a conductas particulares y su comportamiento se adecua a esa respuesta imaginada.

Los supuestos anteriores reflejan las siguientes características que intentaremos resumir a continuación: - En general, es un enfoque que se limita a describir lo que ocurre, y según algunos de sus críticos, privilegia el *statu quo*, no propone ningún cambio. - La base del orden social se da con el consenso entre los miembros de la sociedad sobre el significado de los símbolos, las reglas y las normas; gracias a este consenso general, la sociedad se mantiene unida. - El individuo ocupa el lugar central, en tanto portador de los “significados” que aseguran la cohesión social.

*Supuestos metodológicos del I.S:* Los interaccionistas están especialmente interesados en la conducta de los miembros que actúan en la escuela. Se ve a la escuela como un marco en el cual tiene lugar la acción social. Recíprocamente, la organización y los procesos de las instituciones educativas son el producto de las acciones e interacciones de sus miembros. El marco teórico interaccionista es, fundamentalmente, un sistema para ver las relaciones personales entre educadores y estudiantes. En la escuela interactúan personalidades sujetas a cambios continuos y dentro de ella cada uno de sus miembros ocupa una posición, o posiciones, a las cuales se asigna un cierto número de roles. El individuo percibe normas o expectativas de rol sostenidas individual o colectivamente por otros miembros, a través de los atributos o conductas de estos. La respuesta de los otros sirve para reforzar o desafiar esta concepción.

Todos los actores que forman parte y construyen los colegios transitan, constantemente, el camino de la evaluación de las acciones de los otros y modifican su



propia conducta de acuerdo a esta evaluación. Personalidades, relaciones entre miembros, pautas de interacción, expectativas y una variedad de factores comunicativos adicionales, constituyen parte de la visión interaccionista de la educación y las escuelas. Debido a que estas son vistas como implantadas en la comunidad y la sociedad, y no como entidades aisladas, los interaccionistas incluyen en su conceptualización sobre las escuelas, influencias familiares y otras influencias externas tales como valores religiosos, presiones económicas, etc. Sin embargo, el énfasis se pone en la clase y la conducta de la escuela frente a cambios y/o transformaciones. En síntesis:

El enfoque interaccionista aspira a interpretar el fenómeno educativo en términos de procesos en la escuela, tales como la comunicación, reacción a la tensión, toma de decisiones, búsqueda de status, y fenómenos simbólicos similares. No le interesa ver la educación como un todo, o como un fenómeno intercultural; es una actividad simbólica en la cual los participantes constantemente hacen gestos ante los que otros reaccionan. Estos gestos son simbólicos pues se refieren a algo distinto del gesto mismo, es decir, son gestos socialmente significativos. “La escuela está llena de significados para los participantes y la educación es percibida como un proceso por el cual los participantes llegan a compartir estos significados.” (Brigido, 2006:61). Podemos considerar que los dos problemas centrales que investiga esta corriente de pensamiento micro sociológico son la socialización, en la que se incluyen la conducta, los valores y las normas; y la personalidad, para ello es indispensable la comunicación, concebida como una producción de sentido dentro de un universo simbólico determinado.

Nosotros analizamos cómo la transformación provocó interacción entre los miembros de las escuelas, y conformaron nuevas estructuras políticas, sociales, curriculares, laborales y, por su interacción, influyeron en cada docente y en todo el nivel. El punto focal de interés para investigar está en las relaciones de socialización de la transformación educativa en las escuelas, enmarcada con nuevas disposiciones legales – laborales y normativas de funcionamiento, que comenzaron a regir en el año 2010, para la educación secundaria obligatoria en la jurisdicción Córdoba. Para el interaccionismo, el análisis de una situación escolar requiere considerar previamente el modo en que los participantes la perciben. La adopción de este punto de vista teórico exige, la incorporación de principios metodológicos adecuados, por ejemplo participar

para observar, entrevistas y encuestas. La postura metodológica global adoptada por los interaccionistas de la educación, implica asumir el papel de observador y crítico considerando el punto de vista de los afectados, actuando e interactuando en sus tiempos y espacios. El investigador se erige en agente activo entre los docentes, expresando cómo se decodifican e interactúan las decisiones de la política educativa en el trabajo del profesorado.

En este trabajo denominamos universo a la totalidad de las docentes sobre los cuales se precisa tener información, habiendo seleccionado dos escuelas con sus directoras y un grupo de docentes los que constituyeron la muestra. Son escuelas de gestión pública de nivel Secundario, con orientación en Economía y Administración llamada I.P.E.M: Instituto Provincial de Enseñanza Media.

El primero es el I.P.E.M. N° 42: Prof. M.B. Moyano Coudert. Dirección: Duarte Quirós 3951. Barrio: Las Palmas. T.E: 0351-4347853.

El segundo I.P.E.M. N° 114: Arturo Jaureche. Dirección: San Jerónimo y Callao. Barrio: Acosta. T.E: 0351-4348744.

El criterio de elección (intencional) obedece a que ambas escuelas implementaron la transformación de manera voluntaria. Son escuelas de primera categoría con una gran población escolar, las directoras han desarrollado una gestión institucional de consenso, con buen clima institucional. Se encuentran reconocidas y bien valoradas por sus autoridades, por el cuerpo de profesores y la comunidad en general. Una de las principales contribuciones de la teoría de las representaciones sociales ha sido la de “demostrar que el contexto social cumple un papel importante en la construcción de las creencias, opiniones, actitudes e informaciones de los agentes, en síntesis, de sus representaciones.” (Piñero, 2008: 14). Considerar el colectivo docente y dentro de él a cada docente como individualidad de construcción, será la manera de llegar a las representaciones que los docentes experimentan de la T.E. organizando su vida personal - laboral.

En esta investigación, el término *transformación*<sup>15</sup>, refiere a cambiar de forma a algo; volver a formar, dar forma de nuevo, rehacer, modificar, convertir una cosa en otra. En Córdoba, se han cambiado los planes de estudios. La T.E. propone, proyecta y ejecuta cambios, los mismos no sólo deben responder a innovar, sino que además

---

<sup>15</sup> Transformar: 1. Hacer cambiar de forma a alguien o algo. 2. Transmutar algo en otra cosa. 3. Hacer mudar de porte o de costumbres a alguien.

deben mejorar los indicadores y atender a las condiciones educativas, pedagógicas y laborales de los docentes. La transformación abarca todas las instituciones educativas de nivel secundario, de gestión pública y privada de la Provincia de Córdoba. En todas ellas se han aplicado nuevos marcos legales –normativos – curriculares, por lo tanto todos los docentes del nivel fueron afectados por las disposiciones y cambios propuestos. A más de cinco años de la implementación de la T.E. y habiendo egresando en diciembre de 2013 la primera cohorte de alumnos con títulos de bachilleres en las nuevas orientaciones; las autoridades ministeriales se encuentran en un proceso de seguimiento y evaluación de la nueva propuesta a los efectos de realizar adecuaciones que resulten pertinentes conforme a los resultados obtenidos.

### **2.1.2 Descripción de los instrumentos: técnicas de recolección de datos**

En cuanto a las técnicas para la recolección de datos utilizamos, para la descripción, entrevistas a directoras y encuestas estandarizadas realizadas a los profesores. La entrevista a directoras, como técnica de información, la utilizamos para lograr la emergencia de los pensamientos, creencias, conocimientos, argumentos, motivaciones y sentimientos, que ellas visualizan de la transformación educativa en secundaria, aportando voz al trabajo.

#### **2.1.2.1 Entrevista**

Estas entrevistas tuvieron presente los siguientes rasgos y condiciones:

- a. Ambas directoras se encuentran valoradas y reconocidas por sus trayectorias e inserción institucional – comunitario. Existiendo una empatía, (participación afectiva en la realidad que afecta a ambas) entre entrevistador y entrevistado; lo que provocó distensión, apertura y disminución de asimetría en la conversación para desarrollar la entrevista.
- b. La dirección de ambas escuelas, lo tomamos como lugar físico, para realizar las entrevistas siendo una buena condición ambiental, lugar familiar para ellas, con bajo nivel de ruido, espacio de intimidad y comodidad ; en cuanto al tiempo disponible, se solicitó que fuera suficiente sin distractores.

c. La construcción de la entrevista contempló, “al comienzo preguntas abiertas personalizadas, luego específicas y focalizadas para profundizar la aplicación de la transformación en ambas instituciones.” (Constantino, 2002:35)

Concebimos a la entrevista como una situación social en la que interactúan, por lo menos, dos personas con el propósito de obtener descripciones e interpretaciones de los significados de ciertos fenómenos desde la mirada de los actores sociales. Es un intercambio de miradas ("ínter view") entre dos personas, que permite "entrar" en la perspectiva de otra persona, asumiendo que esa perspectiva es significativa. El supuesto ontológico, en concordancia con el paradigma cualitativo, es el de un actor involucrado y activo, generador y creador de la realidad y de relatos vivos. (Meo & Navarro, 2009: 86).

Para entender el intercambio verbal que se establece cuando utilizamos la técnica de la entrevista cualitativa, nos apoyamos en la perspectiva del interaccionismo simbólico. En el proceso de conocimiento, las preguntas y respuestas no son dos bloques separados, por el contrario, son partes de una misma reflexión y lógica. Tal enfoque teórico parte de tres premisas fundamentales: la primera de ellas, postula que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que considera y significan para él. El significado de esas cosas surge como consecuencia de la interacción social que cada uno/a mantiene con el/a otro/a. Finalmente, los significados se resignifican en cada sujeto y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas. Estas tres premisas parten del supuesto de que los agentes no actúan por un simple estímulo respuesta, sino que interpretan situaciones que tienen un significado y en ese acto de interpretar construyen posibles líneas de acción. De allí que, la interpretación, planificación y actuación se conviertan en tareas interrelacionadas de un proceso que se repite en cada situación social. “Cada parte de esa diada interactúa en el proceso. El hecho es que cada uno de ellos al interpretar y actuar no sólo tiene en cuenta su propia mirada sino también la del/a otro/a.” (Meo & Navarro, 2009:89).

Los procesos de selección forman partes de técnicas y procedimientos abiertos y dinámicos. En nuestra investigación, para lograr el acceso a las instituciones, solicitamos una autorización desde la inspección de las instituciones para dialogar con ambas directoras. En el primer contacto realizamos y expusimos los objetivos de la investigación para, posteriormente, coordinar un día de manera exclusiva para la

entrevista, en ese momento solicitamos el debido permiso para realizarla con grabadora, deseando llegar a un registro literal y confiable de lo expresado. Los ejes de la entrevista se desarrollan en el capítulo correspondiente.

### 2.1.2.2 Encuestas

Las encuestas fueron administradas a profesores que pertenecen al ciclo básico y/u orientado de ambas escuelas. La transformación abarcó a todos los cursos de la educación secundaria, por eso todos los docentes, en algún momento de la transformación, fueron alcanzados por los procesos de reubicación en asignaturas equivalentes y no equivalentes en el nuevo plan de estudio. Esta técnica de investigación y recolección de datos permite entre otras cosas, recabar información comparable sobre las opiniones de una cantidad importante de docentes entre las escuelas de gestión públicas seleccionadas. Las mismas darán el insumo de campo, para responder al interrogante de cómo la T. E incide en los aspectos laborales profesionales y pedagógicos de los docentes. La construcción de la encuesta parte de preguntas, para caracterizar a los docentes de acuerdo al sexo, edad, nivel de instrucción, luego repite con las entrevistas los mismos ejes de análisis, material que se desarrolla en el próximo cuadro. Es a partir de la palabra de los trabajadores de la educación que describimos y contextualizamos la investigación.

Los resultados alcanzados y las reflexiones finales se estructuran a partir del análisis de las entrevistas y encuestas aplicadas, las cuales tuvieron una misma lógica de construcción. En ambas se respetan de manera paralela idénticas dimensiones; por ello, después de desgravar las voces de las directoras y sistematizar lo dicho por todos los docentes encuestados, extraemos conclusiones y construimos nuevos conceptos. Exponemos en el siguiente cuadro comparativo, la similitud de los instrumentos utilizados, demostrando, que en ambas, se abarcaron los mismos aspectos en el relevamiento de datos.

Entrevista: Destinatarios: Equipo directivo (Directora y/o Vicedirectora).	Encuesta: Destinatarios: profesores horas cátedras.
---	--

Entrevista: I-Datos personales: Formación profesional y académica	Encuesta: I - Datos personales - Formación profesional – laboral: situación de revista
II - Política educativa: fines y objetivos de la política educativa nacional y de la política educativa provincial (Ley 26.206 LEN y Ley 9.870 provincia de Córdoba)	II - Política educativa - Nuevos Diseños Curriculares: lectura, aportes y acceso a ellos.
III - Proceso de implementación institucional de la transformación educativa: Clima institucional	III - Implementación institucional - Percepción docente
IV - Situación laboral docente: Proceso de reubicación - Horas institucionales.	III a - Acceso y circulación de información.  IIIb.-Situación laboral - Proceso de reubicación: incremento horas cátedras - estabilidad laboral - horarios laborales  III c- Horas institucionales.
V - Prácticas pedagógicas / Aula: Diseños curriculares, nuevos contenidos y formatos pedagógicos alternativos para cada espacio curricular. El PCI (Proyecto Curricular Institucional) y el PEI (Proyecto Educativo Institucional).	III d- Prácticas pedagógicas – Áulicas: Nuevos formatos curriculares y pedagógicos alternativos,  III e - Materiales de uso pedagógico: Bibliográficos- tecnológicos (net boock, internet )  III f -Clima institucional: pertenencia institucional.
VI - Aportes y sugerencia finales a cargo de las directoras.	IV - Aportes y sugerencia no contempladas en la encuesta.

A lo largo de las entrevista y encuestas acompañamos el informe con recursos documentales, de acuerdo a criterios legales normativos, a partir de la lectura, análisis, sistematización y encuadre histórico- político para las definiciones referidas a la estructura del sistema educativo con relación y aplicación a la transformación educativa. En la selección bibliográfica usada en la tesis hemos tenido en cuenta, los “criterios de autoridad del escritor reconociendo su carácter de especialista en el tema,

la producción más reciente y la bibliografía más pertinente”. (Carena, 2011).

Realizamos un acopio de leyes, decretos, resoluciones y memorándum que fueron emanadas por los Ministerios de Educación de la Nación, Provincia, por las Direcciones e Inspecciones de nivel secundario (algunos de estos materiales figuran en los anexos). Para la recolección de datos utilizamos fotocopias para entrevistas y encuestas; grabador (para entrevistas), cuaderno de campo y máquina fotográfica.

Todas las instancias de recolección de datos, informes y conclusiones fueron realizadas en el marco de la ética, sin dañar ni perjudicar a los encuestados y/o entrevistados durante el estudio y serán respetados en el momento de la publicación de los resultados. A través de correo electrónico, cada directora accedió y tuvo conocimiento de la sistematización de su entrevista, las cuales de manera completas se encuentran en los anexos.

Capitulo3

**PRESENTACION DE ENTREVISTAS Y ENCUESTAS**



### 3.1 Presentación de las entrevistas a las directoras

Como venimos expresando nuestro trabajo de investigación se centra en el reconocimiento de las representaciones que los docentes de nivel secundario tienen frente a la T.E, en tal sentido, como anticipamos en el apartado metodológico llevamos adelante entrevistas y encuestas que fueron elaboradas en función de responder a los interrogantes de investigación y acorde al marco teórico explicitado. A continuación desarrollaremos el análisis de las entrevistas realizadas, que se construyo con los siguientes ejes:

I - Datos personales: Formación profesional y académica.

II- Política educativa nacional y provincial

III - Implementación institucional de la T.E. Clima institucional.

Situación laboral docente: Proceso de reubicación - Horas institucionales.

Prácticas pedagógicas: Diseños curriculares, nuevos contenidos y formatos pedagógicos alternativos para cada espacio curricular. El PCI (Proyecto Curricular Institucional) y el PEI (Proyecto Educativo Institucional).

IV - Aportes y sugerencia finales.

Las entrevistas se realizaron a las directoras de las escuelas I.P.E.M. No. 42: Prof. M. B. Moyano Coudert y a la del I.P.E.M N° 114: Arturo Jauretche. A lo largo del escrito y para identificar la palabra de cada una, citaremos como Directora A (D.A) cuando las expresiones correspondan a la directora del I.P.E.M. No. 42 y Directora B (D.B) cuando sea la directora del I.P.E.M. N° 114. En ambas instituciones, para ingresar a sus instalaciones se solicitó autorización a la inspección respectiva y luego de acordar día y horario con cada una de las autoridades escolares, se procedió a realizar la misma. De todo lo expresado por las directoras seleccionamos los párrafos más significativos realizamos análisis, aportamos normativas y comentarios en cada uno. Las entrevistas completas desgravadas se encuentran como anexos VII (Directora IPEM N° 42) y VIII (Directora IPEM N° 114).

Estas escuelas de primera categoría albergan en sus edificios gran población de alumnos, cuerpo docente y administrativo. Por cada día escolar en estas instituciones circulan por sus aulas, pasillos, patios y galerías cerca de 1000 personas y en algunas oportunidades pueden ser más todavía. Comprometerse con este tipo de actividades (responder a la entrevista) implica a las directoras dejar otras funciones y disponerse a reflexionar, conversar y buscar material. El día que nos presentamos solicitando hacer

la entrevista, informamos sobre los alcances, importancia, objetivos e interrogantes de la investigación todo lo cual fue bien recibido, interpretado y compartido.

Llegado el día señalado por cada directora, fuimos a la escuela, en el turno mañana, mientras se esperaba iniciar la entrevista, las directoras, en sus despachos cumplieron con cuestiones relativas a su actividad, realizaban indicaciones a algunos actores educativos para el funcionamiento de la escuela y solucionado algunos problemas (cambios de aulas y madres que habían sido citadas) paso seguido pudimos iniciar la entrevista. Dispusieron el espacio físico de la dirección, cerrando la puerta y solicitando al personal administrativo que no interrumpieran con llamadas telefónicas y/o cuestiones que podían atenderse en otro momento. La entrevista de una manera distendida, sincera y motivadora insumió desde las 9 de la mañana hasta las 13 Hs en ambos casos.

### **3.1.1 Datos personales - Formación profesional y académica**

Las directoras entrevistadas son mujeres, con más de 20 años en la docencia, poseen título, docente requisito indispensable para ser directivo. En las instituciones públicas de gestión oficial, para ser designado director/a el agente debe pertenecer a la planta funcional de la institución y ser titular de algunos de los espacios curriculares del plan de estudio que desarrolla la escuela. La Ley 10.237 sancionada el 12 de diciembre del 2014, fija las condiciones para concurso en condición de titular para los cargos directivos y de inspección. El artículo 15, señala los requisitos para ser designado director: acreditar ocho años de antigüedad docente, cuatro de los cuales deben ser en el nivel y modalidad a la que pertenezca el cargo a concursar, y tener título docente. En cuanto a la carrera docente lo señala el estatuto Decreto Ley 214/E/63 quien en su artículo 50 establece para las escuelas comerciales hoy denominadas en Economía y Administración el siguiente escalafón: 1) Profesor 2) Vicedirector 3) Director 4) Inspector.

Las titulaciones de las directoras son una profesora de Historia y otra profesora en Ciencias Económicas. Ambas con formación en Gestión de las instituciones, clasificadas para el cargo directivo desde sus títulos y antecedentes por la Junta de Clasificación del Nivel Secundario, accediendo al cargo por concurso de antecedentes y oposición, conforme a las disposiciones normativas vigentes en la Provincia..

### 3.1.2 Política educativa nacional y provincial

Las entrevistadas reconocen a la Ley Federal de Educación N° 24.196 de la década de los '90 dentro del paradigma neoliberal. Una de ellas (D.A.) caracteriza a esta ley como mercantilista fragmentaria para el Sistema Educativo Nacional manifestando:

Fue una ley engañosa, es decir la Nación proponía proyectos, programas, las Provincias firmaban acuerdos, reglamentaciones...pero también estuvieron presentes los empresarios a nivel nacional y ellos le dieron un toque muy comercial perjudicando a la escuela pública, el concepto de servicio y gasto educativo señaló objetivos económicos más que pedagógicos.(D.A)

Coinciden en señalar que mientras a nivel nacional se aplicaba la ley Federal, en la Provincia de Córdoba, mediante la ley 8.113 se vivían momentos históricos particularmente críticos por el cierre de las Escuelas Rurales y Técnicas. Una de Ellas (D.A) expresa: “El Gobierno de turno en Córdoba en ese momento decía a las escuelas: Usted quiere plata? Bueno entonces, tiene que hacer esto. Desconociendo la autonomía y necesidades reales de las escuelas. Así se fragmentó el Sistema”. Al referirse a la LEN, ambas claramente reconocen como eje a la inclusión educativa. La directora A, pone énfasis en el concepto de incorporar como etapa previa al derecho de inclusión que expresa la Ley, relata la directora A:

Tengo mis reservas en cuanto a la inclusión educativa, es un tema que me preocupa. No es lo mismo estar incluido que estar “incorporado” en el sistema. La inclusión para mí es la re ciudadanización de los jóvenes, pero no solamente de los jóvenes sino de las familias. Son familias que vienen excluidas desde hace varios años. A mí me parece, que a veces el sistema hace que los mantengamos incorporados, pero no incluidos. Yo no sé hasta qué punto logramos la inclusión. Difícil de explicar qué es la inclusión.....Los chicos están en la escuela pero no aprenden. Creo que es algo que hay que trabajar mucho más, no porque lo enuncie la Ley es claro, logrado o alcanzado.

La política educativa de transformación que analizamos llegó a estas

instituciones principalmente por medio de los correos electrónicos de las directoras y los correos institucionales. De allí extrajeron el material digitalizado, seleccionando la documentación más adecuada para entregar a los docentes. Al respecto la directora B relata: “El material llega digital one line, como documentos adjuntos a los correos enviados por la inspectora o por el mismo Ministerio de Educación. También recibimos cuadernillos y documentos de consulta para el tratamiento de la ley y las propuestas curriculares”.

La otra directora (A) dice:

Acá trabajamos todo con los mails de los profes, así que bajamos los diseños curriculares de la orientación economía y administración y lo fuimos enviando por correo. Hicimos reuniones y charlamos con los profes, para que en las planificaciones del año escolar, incluyeran los nuevos contenidos de acuerdo a los nuevos espacios curriculares.

A continuación la entrevista se centró en la política educativa de la Provincia de Córdoba, específicamente en la Ley 9.870 sobre fines y objetivos de la política pública puntos sobre los cuales las docentes vertieron las siguientes expresiones:

D.A: La Provincia toma la currícula de la Nación, y de allí propone varias orientaciones. A nosotros nos pareció novedosa e interesante para implementar la de Educación Física, a la par introduce las modificaciones para administración y gestión. No quiero decir que sea óptimo, porque a veces también encontramos una cosmética en las cosas, rescato de estos cambios, siempre pensando desde el alumno, que achicar el número de espacios curriculares, aumentar las horas de las asignaturas favorece a los alumnos y motiva sus aprendizajes.

Agrega la D.B, respecto a la Ley Federal y a la Ley Nacional de Educación:

La LEN, avanza con el concepto de inclusión, aunque debería ser más explícita, expresando que TODOS los adolescentes y jóvenes deben estar incluidos, adentro de las escuelas... Recibiendo y adquiriendo

aprendizajes. Con respecto a la Ley Federal, estaba dentro del paradigma neoliberal que tenía la estructura política de la década de los '90. Para la LEN nos habían mandado los cuadernillos y documentos de consulta para el tratamiento de la ley, luego llego a las escuelas, el texto definitivo de la Ley para entregar a los docentes.

La T.E trajo consigo cambios y estas directoras se posicionan de manera favorable, le adjudican valor positivo y mencionan al respecto:

D.A: Rescato el cambio, implica una movida, hace que el docente sacuda su saber, su postura. Lo veo positivo, pero no me caso con esto, pues tuvo impropiedades al presentarlo, de pronto el docente que venía trabajando de una manera lo pasamos a otra, sin un proceso sin explicaciones, sin medidas que anticipen los cambios. Lo triste de esto, es que en el aula el docente es el mismo, con el cambio o sin el cambio. El cambio Curricular debe impactar en el espacio aula, el profesor tiene que llevarlo, el docente se tiene que posicionar de otra manera, hay docentes que no cambian y son indiferentes. Lo primero que te saca el docente es: “Yo no voy a bajar más el nivel”. Nadie le está diciendo que bajen el nivel, le estamos diciendo que enseñen de otra manera.

Al respecto los comentarios de la D.B son: “Conozco lo realizado por la provincia y lo más significativo, ha sido los cambios que se propusieron, produjeron y realizaron desde lo curricular, para los dos ciclos, para toda la secundaria, realmente grande”.

En cuanto al trabajo en el aula, ambas señalan que es necesario determinar el número de alumnos por aula y que ubicar a 35 o 40 por curso es excesivo, sobre todo en este tipo de escuelas donde los hábitos de orden y autoridad no están incorporados en el trato diario. Señala una de Ellas (D.A): “Estar frente al aula en estos tiempos, es difícil. Los profesores viejos porque son viejos y vienen de años enseñando de una manera y los jóvenes porque son inseguros y ante los problemas se quedan paralizados y expresan; Yo renuncio”. Al abrir la charla, la directora se extiende en

consideraciones referidas a los docentes:

Yo reconozco que estar frente al aula hoy es difícil, dar clase se ha complejizado. No es una cuestión de tiempo o de edad, hoy todos tienen problemas; los profesores viejos porque son viejos están cansados y anhelan otros alumnos y los jóvenes con carencias académicas serias. En ambos la falta de autoridad frente a los chicos es cada vez mayor.

El problema de autoridad en el aula hoy, es central para el trabajador docente. Debe construirse no solo desde lo personal e individual sino desde lo institucional, involucrando a todos los sectores educativos, entre todos, como equipo educador.

Desde el discurso de las entrevistadas se desprende, que quienes concretan las políticas educativas y ponen en marcha las transformaciones hasta llevarlas al aula, son los educadores, que cotidianamente deben proponer a los alumnos los cambios, probar, comparar con lo anterior y concluir si mejora o no el proceso de enseñar y aprender. La directora A, da testimonio de ello expresando:

Llegan los cambios pero los problemas siguen en las aulas, frente a ellos algunos profesores, se quedan paralizados y cuando no pueden con alguna situación vienen y te dicen: Yo renuncio, me voy, no soy para esta escuela.

Esto no es sólo culpa de ellos. Hoy no existe un reconocimiento ni bueno, ni malo para el docente. Y sienten que los chicos los someten en todo momento a todo tipo de pruebas. Se piensan transformaciones, pero no cambiamos la manera de enseñar, hoy no se puede enseñar de la misma manera que se enseñaba hace 10 o 20 años atrás.

Al respecto la D.B expresa:

Llegan a las aulas blandos... Hay que salir a sostener las clases, el orden, la disciplina, los gritos... debemos ver como armamos la autoridad de los profes, si bien se va construyendo, cada vez las situaciones problemáticas en las aulas son mayores, permanentes y continuas.

Lo expresado si bien pertenece a estas escuelas la praxis nos señala, que

también se vivencian en otras instituciones secundarias, para quienes las transformaciones educativas, arrancan desde una propuesta y decisión político-pedagógica, pero es el docente frente al aula, el motor de cambio.

### 3.1.3 Implementación institucional de la transformación educativa

En cada institución, el proceso de transformación educativa, tuvo matices propios y particulares, pero ambas escuelas optan voluntariamente por aplicar la T. E., en el ciclo lectivo 2010<sup>16</sup>. En el IPEM 42 realizaron las transformaciones y se propusieron a avanzar más allá, para lo cual decidieron cambiar de orientación sustituyeron sociales por educación física, una apuesta para motivar y retener más alumnos en el CO; también conservaron la de Economía y Administración. Así comenta la directora A sobre el tema:

Se trabajó por departamento, con reuniones de equipo con currícula en mano, con los docentes afectados. Debo reconocer que yo estuve más en la parte de reubicación de docentes y la parte curricular la manejo más la Vice Directora. Cambiamos cuando vimos esta posibilidad de las nuevas orientaciones, había algunas que eran nuevas como Educación Física y que nos gustaba para nosotros. Hicimos y seguimos todos los pasos legales, para el cambio de orientación consultamos a la comunidad, al equipo de Educación Física, a los chicos.

Agradó. ...

Con el consenso institucional pedimos el cambio y fuimos la primera escuela en tomar el plan de educación secundaria con orientación en Educación Física.

Para mí y toda la escuela fue un orgullo.

En la Provincia de Córdoba para ejercer la docencia, se pide título

---

<sup>16</sup> Para todas las instituciones de nivel secundario, la implementación con carácter obligatorio se dio en la Provincia a partir del año 2011 para todo el ciclo básico.

reglamentario (Docente- habilitante y supletorio). La D.A señala una característica que diferencia y potencializa el trabajo docente. Comenta que en la orientación de Humanidades y Ciencias Sociales, organizada en el turno tarde, el perfil de los docentes respondía a titulaciones de profesiones más que a títulos docentes, es decir son Licenciados en Trabajo Social, Psicólogos, Psicopedagogos. Al respecto comenta la directora A:

Lo que veía y evaluaba a la tarde, era que los profesores al no tener el título docente, hacían más atención a la problemática de los chicos y los temas curriculares no se abordaban con estrategias didácticas. Evidentemente en el caso de Sociales atendían más a los tratamientos de las problemáticas del barrio, de las familias, descuidando los aprendizajes y no aplicando metodologías escolares.

En referencia al cambio de la especialidad y en función de dar respuesta a un tema central que existe en las escuelas secundarias de manera recurrente, preocupante y difícil de abordar cual es el tema de la droga y la alta vulnerabilidad de los alumnos, la directora A afirma:

El cambiar la orientación tuvo la generosidad de pensar en los deportes como camino a mejorar la calidad de vida, proponiendo y conociendo situaciones saludables para los jóvenes. Tomamos Educación Física no como la materia, sino como proyecto, lo trabajamos mucho y lo seguimos trabajando, esto de acercar situaciones saludables de vida a través del deporte. Por ejemplo, creemos que con esta orientación ayudara a los alumnos a respetar las normas de convivencia, porque al existir normas en todos los deportes, que deben conocer y acatar, ayudaría a tratar los graves problemas que tenemos... lo tomamos desde ahí a la Educación Física. No para ver a los chicos corriendo atrás de una pelotita, para nada. Salud y deporte nuestra meta. Lo tomamos para lograr cambios de hábitos.

Otros tema abordados por las directoras fue el concepto calificativo y/o



descalificativo respecto a la organización horaria escolar en dos turnos, mañana y tarde. Desde el imaginario educativo e institucional subsiste, en estas escuelas, que los turnos difieren en las condiciones académicas y disciplinarias. No se pudo indagar a qué se debe esta diferenciación. La directora A lo relaciona a que la institución se funda con la especialidad economía y administración organizándose en turno mañana, con mucha disposición y entrega al trabajo educativo por parte de todos los actores, que en esos momentos fundaban la escuela.

En el IPEM N°42, una modificación sustantiva fue el cambio de orientación de sociales a educación física, lo que permitió que los alumnos, más que por el turno eligieran su cuarto año por la orientación en sí misma. Comenta la directora A:

Para el turno mañana siempre fue fácil lograr el número de alumnos, a veces debíamos sortear, pero con la opción de Educación Física muchos chicos tomaron la tarde por la orientación y no por considerar que a la tarde “era más fácil”.

Sigue expresando respecto a la otra orientación:

Economía se sostiene... yo insisto, es un relojito cómo funciona. Las profesoras, son comprometidas, organizadas, hace tiempo que están y saben cómo se hace esto. En cambio los profesores de Educación Física dan más trabajo, son más desestructurados. Economía, siempre ha estado en turno mañana, yo no sé si existiera Educación Física a la mañana qué pasaría con la matrícula, con los alumnos, tampoco sé, como sería si funcionara economía a la tarde.

#### *Implementación del periodo de ambientación*

La T.E propone un periodo de ambientación para los alumnos de primero y cuarto año al inicio del ciclo lectivo. Estos cursos, son lo que marcan el inicio a los ciclos de nivel secundario. Con primer año se da inicio al Ciclo básico y con cuarto al Ciclo Orientado.

El ciclo básico inicia al niño en el nivel secundario, dejando el nivel primario y pasando a una etapa diferente con mayores exigencias educativas. Aún con más demandas y necesidades es el paso al ciclo orientado, que para algunos jóvenes puede

implicar hasta cambiar de escuela. A ambos inicios la transformación educativa los preside con un periodo de ambientación, cuentan las directoras, qué significa dicho periodo

D.A: Nosotros hacemos primero una ambientación donde trabaja toda la escuela. Para 1er año, comenzamos con el objetivo, que el chico conozca todos los lugares y dependencia que tiene la escuela, se los recibe, divide en grupo, con tarjetita de color, con paciencia ya que se reconoce que al venir de la primaria, traen actitudes de niños. En el recibimiento, se habla con los padres. Se los lleva al aula y luego se retiran. Los profesores de lengua toman los cursos, y trabajan con una lectura seleccionada previamente. Como tenemos tres primeros años a la mañana y tres por la tarde, se planifica igual para todos. Nosotros tomamos tres días para la ambientación que comienza, con un recorrido por la escuela, presentando los lugares, horarios y personas que allí trabajan, por ejemplo al llegar a la secretaria, decimos quién es, qué hace y cuándo tienen que ir a ella. Con los preceptores trabajan las normas de convivencias, las inasistencias, disciplina, horarios y régimen secundario. Con las conclusiones de estos talleres, en otra instancia se trabaja con los padres. Después van a biblioteca, para nosotros es un espacio muy importante, les mostramos los libros, las chicas hacen un Power Point, les enseñamos cómo se maneja la biblioteca, cómo pueden ellos sacar libros.

Después siguen los profesores, que trabajan con cuadernillos de Matemática, Lengua e inglés. Pero sobre todo el de Matemática y Lengua.

Se han confeccionado, dos tipos de cuadernillos, uno que se lo damos cuando se inscriben, octubre – noviembre que el chico lo tiene que traer hecho de las vacaciones. Se le dice a la madre, si no lo trae completo no interesa, lo completará acá. Eso sirve para el diagnóstico. Las profesoras ponen los mails,

para que los chicos que deseen consulten, también, es una manera de comenzar a incorporarlos a la escuela.

Ahora la Directora muestra de la Biblioteca que tiene a su espalda, varios documentos anillados. “Mira, este cuadernillo es para coloquio, este es interdisciplinario, este para ambientación tenemos varios y siempre se van actualizando”.

El periodo de ambientación, demanda a las escuelas material específico, y dispara en la entrevista la vinculación y articulación entre primaria y secundaria, así lo anuncia la directora B:

El cuadernillo para ambientación lo entregamos en el aula es para trabajar en el curso, se comenzó a armar en el 2009 y se actualiza año a año. Están bastante completos, de manera que no solo es para la etapa de ambientación sino para trabajar todo el primer semestre.

La D. A expresa:

Las profes que hacen la ambientación han elaborado un cuadernillo diagnóstico que se les entrega a las maestras de sexto grado de la zona, para que vean los contenidos de primer año y puedan saber qué conocimientos necesitan adquirir los alumnos en la primaria, para insertarse sin problemas en la secundaria.

A esta escuela asisten alumnos de 23 barrios distintos. Y de veinte pico de escuelas. Pero con las escuelas más cercanas como es el Pizarro... nosotros hacemos una articulación y le informamos a las docentes de 6to grado qué necesitan los chicos saber al ingresar a 1er año.

Procuramos reunirnos con maestras de algunas primarias y les contamos que saberes necesitan los chicos para avanzar en primer año, de manera que no tengan problemas, en las asignaturas. No te digo que sea óptimo, porque yo insisto que en primaria hay promoción social. En primaria el chico aprueba con el 40% y acá con el 60%, eso va en desmedro del chico. Tenemos este año

alumnos que no saben sumar dos dígitos, eso es terrible.

Así como una de las directoras expresaba su gusto por ambientar la otra señalaba algunas dificultades o pareceres negativos frente a esta medida.

D.B: En estos últimos años, la secundaria comienza antes, siempre acelerado, acortando los tiempos de inicio. El 15 de febrero del año 2013 se dio el reintegro de los docentes; 25 y 26 de febrero período de ambientación para 1° y 4° año de Educación Secundaria y el 27 de febrero inicio de clases.

En este calendario tan acotado donde todo empieza antes, se agregan exámenes, inscripción y matrículas definitivas para todos los cursos, llega un punto que tenemos todo junto. Si bien se delega y hay docentes que se encargan del periodo de ambientación, se hace muy apurado en el medio de muchas otras cosas. La ambientación, pasa a ser una cosa más, una acción acelerada. Desde la dirección son días donde todo trámite requiere de mi presencia, todos quieren que yo resuelva. Entonces no puedo participar en la recepción de los chicos, padres y de las cosas que se organizan para recibir a los nuevos alumnos. Me ocupan los pedidos de matrícula, exámenes con problemas etc.

Por todo esto y como son pocos días, normalmente lo que hacemos es extenderlo nosotros al periodo de ambientación, empezar con las clases en todos los cursos y en primer año seguir con actividades de ambientación Este año dijimos que va a ser hasta mediados de marzo todo lo que es ambientación con los chicos de 1er año, dialogar con ellos, conocerlos, luego empezar el diagnóstico y desarrollo de temas nuevos. Así será, una ambientación e incorporación, ya que realmente vamos a tener tiempo nosotros para estar con los chicos en el curso, no solo ellos que llegan a la escuela, nosotros que lo recibimos. Después que sabemos que chicos tenemos, citamos a los padres para

conocerlos e informarles respecto a esta escuela y lo que necesitamos para el estudio de sus hijos. Pero en dos días no hay tiempo, para la ambientación recibir a toda la escuela iniciar clases en todos los cursos, son jornadas que se trabaja a full.

*Implementación tercer materia.*

Dentro de las medidas de la transformación, por la resolución N° 5/2010, que se incorpora como anexo IX del Ministerio de Educación se aprueba el nuevo régimen de Evaluación, Calificación, Asistencia y Promoción de los alumnos del nivel Secundario permitiendo a los jóvenes que adeuden hasta tres materias quedar habilitado para matricularse en el curso siguiente, con la obligación de cumplimentar con dos (2) trabajos prácticos por trimestre y los alumnos que realicen y aprueben el 80 % de los trabajos podrán acreditar dicha asignatura en la instancia de coloquio.

Las directoras tienen posiciones diferentes respecto a los alcances de la promoción con tres asignaturas, al respecto manifiestan:

D.A La tercera materia es positiva, este año se ha planificado institucionalmente. Entre los dos turnos yo creo que son casi 100 (cien) alumnos con seguimiento en la tercera materia. Ellos ya saben, se presentan a las clases de apoyo y algunos expresan que vienen solo por el presente. La implementación está mal para mí. Acá está funcionando porque lo organiza y sigue de cerca la coordinadora, buscando los alumnos, entregando en mano los parciales, llevando a los docentes los trabajos , buscando horario de encuentros para ayudar la aprobación de los parciales.

La otra directora D.B expresa:

No, eso no nos da resultados. Los chicos siguen llevándose 3 materias. La cursan pero la que trabaja, mucho es la coordinadora, persiguiéndolos para que presenten los trabajos. La mayoría no los completa o no los traen, si los traen es a último momento y mal realizados, los profesores no pueden aprobar los trabajos en estas condiciones. Creo que falta conciencia y responsabilidad, de

parte de los alumnos, en cumplir con esta posibilidad. De última yo creo que tendrían que decir bueno pasa con 3 previas y listo, el cursado parcial durante el año con aprobación de trabajo en la tercera materia no da resultados, quita tiempo y recursos para otras actividades que si necesitaría la escuela, al menos esta escuela.

La propuesta señalaba que el alumno elegía al docente para recurrar la tercera materia, pero las directoras señalan que esto es imposible, o porque el docente que eligen no puede por sus horarios o porque eligen a un mismo docentes varios alumnos. Concluye: Es preferible que lo organice la escuela.

Para la D A la situación de la tercera materia se dio de la siguiente manera:

La coordinadora es la que se puso al hombro la tercera materia. El año pasado (2012) fracasó y eso que ella se ocupaba. Este año (2013) estamos mucho mejor, al menos logramos que un porcentaje más alto nos presenten los trabajos. Lo que hicimos fue trabajar por departamento, a principio de año nos reunimos y pensamos, para que no sea pesado para un docente; el departamento preparaba los 6 trabajo prácticos. Se dividieron de 1er año a 5to. Ellos tenían una fecha y los presentaron. En algunos casos que los chicos no puedan retirarlo se lo entregamos nosotros, le sacamos fotocopias y le informamos las fechas de entrega de los trabajos prácticos. ¿A quiénes los entregan para su corrección? Capitalizamos en los profes de horas institucionales. Se lo entregan a la coordinadora, la coordinadora se los da a estos profesores, ellos si necesitan hablan con los alumnos e indican correcciones. Pero la que está detrás del chico es la coordinadora.

*Implementación de las modificaciones en la carga horaria de las asignaturas.*

Otra modificación de la T.E es la propuesta de ampliar la carga horaria de las asignaturas. Para el C.B las materias pasan de dos horas semanales a tres, la directora D.B, del IPPEM 114 observa:

En esto veo un costado positivo y uno negativo; siempre es mejor que el profesor pase más horas con los alumnos para conocerlos. Organizativamente nos crea un problema, y es cuando están las 3 horas juntas y falta (se ausenta) el profe, entonces en ese módulo y medio (120 minutos) hay que disponer que el preceptor se haga cargo de los chicos. Ver qué actividades hay para entregarles, de qué manera tienen que resolverlas; o sea organizativamente genera un problema. Siempre pedimos por favor que avisen con anticipación, cuando es previsible, para poder organizar las actividades que correspondan a ese grupo y designar al personal.

La D.A reconoce que los docentes en esta escuela ya tenían concentración horaria, y agrega: “ahora creo se han reducido para ellos (los profesores) el número de cursos. O sea los profesores disminuyeron el número de cursos en donde trabajan”.

*Implementación de la trimestralización.*

Otro cambio sustantivo, en la organización del año escolar, fue la sustitución del cuatrimestre por trimestre, la cual trajo aparejada más notas para cada asignaturas, Mientras para el cuatrimestre el alumno tenía dos notas por etapa y una nota promedio de los cuatrimestre, ahora se elevan a seis contando dos notas por etapa trimestral y el promedio de ellas. Todo lo cual otorga al alumno más posibilidad para aprobar previniendo con más tiempo la promoción, con esto se genera seguimiento y estrategias para que con tiempo los alumnos se informen y encuentren las posibilidades de promoción. Al respecto comenta la directora B:

Este año (2013) estamos con un nivel de promoción muy bajo. Yo creo, nos puede beneficiar la extensión del periodo escolar, que es hasta el 13 de diciembre. Nosotros ahí organizamos algunas actividades que le llamamos de salvataje. Este Plan salvataje son al estilo de coloquio, y ya lo estamos organizando con las coordinadoras

Para la D A, esto no fue relevante.

*Implementación de nuevos cargos.*

La T.E crea un nuevo cargo el de coordinador. En el marco de la ley

provincial 9870 artículo 113 inc c. punto 2 se prevé la creación de doscientos sesenta y seis (266) coordinadores de curso en el nivel secundario de educación, conforme al siguiente detalle: Año 2011: ciento veinte (120) coordinadores de curso; Año 2012: cien (100) coordinadores de curso, y Año 2013: cuarenta y seis (46) coordinadores de curso los cuales podrán generar estrategias que resuelvan el problema de la repitencia escolar y de iniciativas en múltiples campos para mejorar la calidad de la enseñanza.

Opina la directora A, con respecto a los nombramientos de estos cargos:

La asignación de este cargo, a las escuelas, está siendo injusto y arbitrario, en especial lo referido al número de coordinadores por escuela. Yo tengo casi 1000 (mil) alumnos y 1 (una) coordinadora. Hay escuelas que tienen 300 (trescientos) alumnos y 1 (una) coordinadora. Se necesita de uno por turno. Hacemos lo que podemos.

En la entrevista hay una pregunta referida a qué aspectos de la transformación educativa no están consolidados y cuáles necesitan una reformulación y/o adecuación. Al respecto la directora B afirman:

La transformación se realizó en etapas, pero no como proceso<sup>17</sup>. Entonces nos encontramos que había cambios para la secundaria, nueva organización con líneas de acción: plan de mejora, nuevos roles - funciones, nueva propuesta curricular. Si bien los equipos directivos, llámese director y vice, nos pusimos a trabajar en todo esto. En el aula el docente sigue siendo el mismo, con el cambio o sin el cambio. Entonces nos cuesta mucho el cambio Curricular. Todo el tema de la Ley Nacional, de la obligatoriedad, de la inclusión. Los chicos son diferentes y el docente se tiene que posicionar de otra manera y hay docentes que no cambian. Lo primero que te saca el docente es: “Yo no voy a bajar más el nivel”. Nadie le está diciendo que baje el nivel, le estamos diciendo que enseñe de otra manera.

---

<sup>17</sup>Acción de ir hacia adelante con operaciones programadas en el transcurso del tiempo. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de las operaciones lógica y materiales para lograr un cometido.



*Implementación de nuevas denominación para los espacios curriculares.*

En el proceso de transformación se dan muchos cambios por ejemplo los nombres de las materias y la carga horaria, lo que ocasiona horarios distintos, evidentemente estas modificaciones pueden traer malestar o bien estar entre los diferentes actores instituciones. Es decir si entre profesores deben realizarse cambios de horas, o si a un preceptor le asignan otros cursos, implica nuevos tratos, entendimientos, ceder en algunas oportunidades para situaciones que favorecen a unos más que a otros, todas situaciones que inciden en el llamado clima institucional. Al respecto en las escuelas estudiadas esta fueron las respuestas de sus directoras:

D.A Con la transformación educativa se trató siempre de beneficiar al alumno y al docente, se negoció, atendiendo a todos. Al principio hubo, un poquito de enfrentamiento, cuando cambiábamos la orientación de Sociales por Educación Física. Se sembraron dudas e incertidumbres, cuando se fueron aclarando y solucionando, se recuperaba la confianza y entendimiento. Como ya transformamos ahora estamos con el PCI (Proyecto Curricular Institucional) de la nueva orientación y con la que traíamos (Administración y gestión).

Para la otra directora B “armar horarios, trae algunas palabras de más, pero convengamos que se propusieron, se llegaron a acuerdos y a la larga ayudaron a la organización institucional y personal.”

Ambas escuelas no solo realizaron la transformación, junto a sus comunidades y con actas de acuerdo institucional optimizaron las propuestas. Así el IPEM 114 re-organizó la escuela en dos turnos dejando ciclos completos en ambos turnos, turno mañana y tarde con CB Y CO completo. El IPEM N° 42 cambió una orientación pasando de ciencias sociales a Educación Física. Así lo relatan sus directoras:

D.B: Esta escuela en dos turnos, tenía organizado los ciclos muy desiguales. A lo largo de su historia se habían ido creando cursos de acuerdo a la demanda, necesidad y/o a las disponibilidad de aulas y espacios, sin atender a una estructura completa de seis años en cada turno.

En el 2010 modificamos todo el ciclo básico, en el 2011 modificamos solamente 4to año. Pero en el 2012 hicimos toda una transformación de la

matrícula y quinto año. Pusimos de 1ro a 6to a la mañana y de 1ro a 6to a la tarde. Cursos paralelos, tuvimos que cerrar un segundo, abrir un 3ro. En el año 2012 fue mucho trabajo, no solo ver las nuevas materias, horarios; sino armar nuevos turnos. La secretaria me quería comer (*se ríe*). Ese año con el cambio de turno... se creó un clima tenso... (Hace una pausa), la pasé mal (*se ríe*).

Los profe de la mañana empezaron a venir a la tarde, los profes de la tarde empezaron a venir a la mañana. Les dábamos la prioridad para que puedan acomodar los horarios... Tuve que enfrentar muchas protestas, en la escuela, en inspección, en todos lados. Pero Dirección General nos apoyo, veían muy bien el proyecto porque estaba bien fundamentado, la problemática que tenían los padres en la zona. Las familias, no se podían organizar, en una escuela que de acuerdo al año el chico iba a la mañana o tarde, otros alumnos nos dejaban por cuestiones laborales, pues empezaban a la mañana y después tenían que pasarse a la tarde. Te podría decir que sobrevivimos y zafamos, pero hay todavía coletazos de ese ambiente, digamos ese clima tenso, que se generó en algunos profes. Pero no incidió entre preceptores y Profesores.

### **Situación laboral docente: Proceso de reubicación. Horas institucionales**

El Ministerio de Educación al implementar la transformación educativa, propuso un proceso de reubicación que implicó en primer lugar el acuerdo oral entre los diferentes docentes de cada curso, que debía plasmarse en trámites administrativos para respaldar el cambio de los espacios curriculares, con nombramientos hechos en los instrumentos legales pertinentes. La administración pública, como parte de un estado provincial, decidió para sus trabajadores en este caso los docentes, que documentación garantizaban los cambios a realizarse. Las escuelas, por medio de sus directivos y secretarios docentes de manera sistemática, informan los movimientos de sus plantas orgánicas funcionales (POF) en formularios nombrados comúnmente como

MAB (Movimiento - Alta - Baja) Estos documentos debieron hacerse por cada agente, curso y división en que reubicaba el docente.

Algunas expresiones de las directoras al respecto son la D.A: “Cuando empecé con las reubicaciones, los reuní por departamento, y les decía: esta es la propuesta. Muy bien. Traten de ver cómo les favorece, Yo voy a respetar la propuesta horaria y la distribución de las asignaturas que Ud. dispongan”. La intervención de la directora se realizaba en el caso de no acordar los docentes o para aquellas indicaciones que merecían aplicar el instructivo de reubicación que sugería el Ministerio, o cuando uno de los docentes debía quedar con horas institucionales.

Lo relatado es la experiencia de una de las escuelas, en la otra el proceso de reubicación, eje de todo cambio curricular, fue diferente. Así lo cuenta su directora:

D.B: Convocaba a los docentes por departamentos, veíamos la currícula nueva, la cantidad de carga horaria para las asignaturas. Entonces empezábamos profesor por profesor los cambios. Por ejemplo, el profe que estaba en 1er año en Biología si podía ir a esa asignatura; si era si, se cubrían las horas con El. Si había incremento de horas, lo confirmábamos y seguíamos. Después veíamos con otro docente del área en qué curso iba a quedar y así sucesivamente. Pero fue en reuniones que hicimos, trabajamos con anteproyecto de horarios.

Nosotros íbamos a una mesa previa, con los profes acomodábamos, si aceptaban seguíamos con otros acuerdos. Con los que más nos costó fue con Ciencias Sociales. Porque cambiaron muchas cosas, estaba Ciudadanía y Política, Formación para la Vida y el Trabajo a lo largo de los dos ciclos que también se incrementaban. Ahí fue donde más trabajo tuvimos.

Continuando con el análisis del proceso de reubicación una vez logrado los acuerdos de cambios de horarios, asignaturas o adquiriendo horas institucionales, seguía la confección de planillas y formularios administrativos que debían presentar para consolidar el proceso de reubicación y reasignación.

Es valioso señalar las expresiones de una de las directoras cuando diferencia que para el proceso de reubicación no tuvo problemas laborales, ni enfrentamiento

entre los docentes, pero señala que la recepción de los papeles administrativos que la escuela prolijamente y a tiempo cumplió, no recibió la carga inmediata en el sistema informático de la Dirección de Nivel. D.A.: “Tengo problemas con todos estos papeles (Muestra una caja llena de MAB y planillas) Mira todo esto que tengo que firmar ahora son papeles que se han rehecho porque esta parte de la reubicación 2010 no fue cargada, se perdió”. El desorden y falta de cumplimiento por parte de recursos humanos área central del ministerio, trajo aparejados inconvenientes muy serios para las coberturas de nuevas vacantes de cualquier carácter (titular, interina y/o suplente) pues al no ingresar los MAB, el agente no cobraba, demorando la percepción de sus haberes, originando retención de servicio por parte de los docentes hasta percibir los salarios, dejando a los alumnos sin clases por cuestiones solo administrativas que implican informar y liquidar los salarios de los trabajadores por parte del Estado. Un ejemplo de esto es el siguiente relato de la DA:

Cuando los profes se jubilan o se van, tengo que nombrar a un suplente, no lo cargan al suplente, por lo tanto no cobra porque la docente titular no fue cargada en la transformación. Hay que rehacer todo, lo hacemos de nuevo y a veces lo vuelven a rebotar...ummm

Otro actor muy importante en el proceso de la TE son los Secretarios/as docente, ellos son lo que plasman las transformaciones y adecuan las nuevas situaciones de revista. La directora del I.P.E.M N° 114 valoriza la capacidad de la Secretaria calificándola como “Secretaria de Oro”. Agrega un comentario muy pertinente para el trabajo administrativo escolar entre un directivo y la secretaria de la escuela, cual es el complemento de interpretar y aplicar las normativas que llegan a las escuelas para el personal docente; Ella expresa “Lo que yo dudaba ella (la secretaria) lo sabía y bueno entre las dos fuimos llevando todo los cambios”.

El proceso administrativo de reubicaciones una vez alcanzados los acuerdos entre los docentes tuvo que ser llevado a los papeles, a ambas escuela les ocupó pocos días. Al respecto la directora A expresa:

Hicimos rápidamente los papeles, lo presentamos pero nadie cargo los movimientos Así como yo tengo la caja, la dejaron”. Lo hice yo de punta a punta. Me llevó unos días. Por ejemplo en el 2010, me acuerdo que me reuní en

febrero acá, en la dirección con planillas, afiches y con 2 o 3 profesores nada más. Acomodamos todos los cursos 18 (dieciocho), nos llevó tiempo los formularios, los MAB de alta y baja, juntar todos los papeles de cada docente. Después 4to año, ya lo hicimos de taquito, para 5to y 6to año, ya conocíamos la manera de hacer la acomodación. Para sexto año sólo usamos planilla resumen, fue más rápido. Tenemos cuatro (4) secciones de cuarto, cuatro (4) de quinto y cuatro (4) de sexto año, en total treinta (30).

Cada institución tiene sus modos y tiempos propios para acomodar administrativamente la transformación, el procedimiento que ocupó la D.B fue:

Yo empecé siempre el ciclo lectivo con la propuesta dialogada con la gente, atendiendo al marco laboral y a las indicaciones de las autoridades. En noviembre, diciembre empezaba a proponer los cambios, entonces se iniciaba el ciclo lectivo con la gente, más o menos ubicada. Por ahí, no es que todo estaba perfecto, tuvimos algunos problemas de horarios, por ejemplo superposición de un módulo, lo que implicaba revisar todo, pero lo íbamos viendo y resolviendo. Hacia la nueva estructura, después que los profes me daban los acuerdos entre ellos. Para reubicar a los docentes no hubo problemas por las titulaciones de estos, pero si con sus declaraciones juradas.

Para la transformación los docentes debieron presentar sus certificaciones de servicios y sus declaraciones juradas donde consignaban su situación de revista en días y horarios antes y después de la transformación. Este trámite demoró la presentación de formularios por parte de las escuelas y también la normalización en la documentación que refleja las situaciones laborales de los profesores.

Los cambios administrativos de los agentes públicos se consigan en la certificación de servicio que se extrae de la plataforma tecnológica, Ciudadano Digital que posibilita acceder de forma simple, en un único lugar y con una misma cuenta de usuario a todos los trámites y servicios digitales que brinda el Gobierno de la Provincia de Córdoba, permitiendo crear un escritorio virtual de los servicios más

utilizados, dentro de la Administración Pública Provincial. Si bien estas escuelas no tuvieron inconvenientes con los criterios para la reubicación docente, entre los planes de estudios que se derogaban y la nueva propuesta curricular, la demora en la carga administrativa generó inconvenientes en la percepción salarial de los docentes. En la orientación de Educación Física se produjeron dificultades en las reubicaciones en los espacios de opción institucional dado que, algunos perfiles docentes solo permiten la designación exclusivamente para profesores de Educación Física. De esta manera no pudieron, los profesores de ciencias sociales, reacomodar sus títulos en estos espacios.

Con respecto a las cargas horarias de las asignaturas, en todas hubo incremento de horas después de la transformación, en una de las escuelas, ya comienza a visualizarse procesos positivos, lo marca un indicador como es la promoción y en este caso, aumentó de 75% a 82%. Un 7% más de promoción, comenta la directora B:

Fue un trabajo hombro a hombro con los profes. Nosotros habitualmente tenemos como meta llegar al 50% de promoción antes de los coloquios. Cuando vemos que los docentes, entregan las libretas con los cursos que tienen menos del 50% de alumnos promovidos, entonces vamos hablando con los profes para ver qué apoyo necesita, ponemos tutores. Muchos profes se sienten invadidos con eso, pero es la labor nuestra.

Otro aspecto de la transformación fue la instalación de horas institucionales, surgidas a partir de la NO reubicación de algunos docentes en la nueva estructura curricular institucional. Para la escuela de la DA, son cerca de 14 profesores con este tipo de horas pero cada uno de ellos tienen pocas horas 1, 2, 3 solo uno tiene 6 horas.

D.A: Al principio tenían desconfianza por lo que iba a pasar con esas horas.

Después cuando vieron que no caían, todos querían horas institucionales. En los primeros tiempos los profesores, venían a las horas institucionales y se sentaban cruzados de brazos en la sala de profesores, desconociendo sus propios proyectos para estas horas. Luego se decidió, afectarlos en el acompañamiento de la tercera materia. Yo insisto, no es lo mismo que te dejen a los docentes con horas institucionales a que existan y las dispongan las

escuelas. Su control y organización se complejiza, por ejemplo el profesor tiene 2 horas institucionales y el proyecto abarca en un día cubrir las 8 horas mensuales, para los directores genera inconvenientes. El que tiene 1 hora institucional no rinde a la escuela, para mi es plata mal gastada. Es preferible que exista un cargo que diga son 12 horas institucionales y te manejas con menos gente, a la cual puedas supervisar y controlar mejor y destinarlo algún proyecto institucional.

En la otra institución nos comenta la directora B:

Las horas institucionales fueron realmente de los profes que no podían reubicar y no tenían otra posibilidad que quedarse con horas institucionales. En total tengo 25 horas institucionales. El profe que más tiene, son 5 horas y pertenece al ciclo orientado. Son a los que más les ha quedado. Dos profes levantaron las horas institucionales. Nosotros normalmente les pedimos a todos si quieren hacer el formulario a fin de año. Porque si no lo presentan en esa fecha después no pueden hacerlo.

La directora A comenta situaciones que los títulos no alcanzaban para reubicar:

Las horas institucionales han quedado en aquellos docentes que no podían reubicar en ninguna materia. Por ejemplo en Ciencias Naturales, el profe de Física, su título no lo habilitaba para dar química, entonces quedó sin reubicar.

En cuanto a las causales de que los profesores tengan horas institucionales en la escuela fue por los títulos, por incompatibilidad, o algunos se jubilaban y los horarios se complejizaban por su carga laboral. En total la escuela tiene hoy 43 (cuarenta y tres) horas.

## Prácticas pedagógicas

Las instituciones, han redactado el proyecto educativo institucional (PEI) y el proyecto curricular institucional (PCI). Las directoras entrevistadas aseguran que a partir de la reforma es necesario corregir o actualizar estos instrumentos, para una de Ellas, La DB: “El PEI se ha reformulado el PCI, demanda más tiempo y por ahora al inicio del año es preferible abocarse a los chicos, hay muchos problemas y todos debemos estar atento a lo que sucede en la escuela.”

Para la directora A:

El Proyecto Curricular lo empezamos a reformular en el año 2013. Cada departamento acerca los aportes y una profesora con horas institucionales está recabando toda la información y elaborando el nuevo PCI, se ha informado que los días jueves serán las reuniones para los que deseen sumarse al trabajo de re – elaborar el PCI.

La propuesta de reforma contempla nuevos formatos curriculares y pedagógicos alternativos, para la organización de los espacios curriculares, entre los que se señalan para su implementación: asignaturas / áreas. (Materia / Asignatura – Proyecto – Ateneo – Seminario – Laboratorio –Taller - Trabajo de campo – Observatorio – Módulo. Veamos cómo fue este proceso en las escuelas de nuestra investigación, en boca de las directoras:

D.A: Los nuevos formatos que propone la transformación, es una exigencia más. En el 2014 como ya habíamos terminado con todas las reubicaciones, nos dedicamos a lo curricular. Hicimos un cuadernillo tomando de unos libritos del equipo técnico, luego una reunión con jefe de departamentos y algunos docentes de las áreas. Se compartieron los distintos formatos y después en la reunión general, vino la exigencia de que en cada planificación este año debía haber por lo menos un nuevo formato pedagógico. La mayoría eligió formato taller.

Yo creo que está empezando una mayor concientización, algunos ya lo venían haciendo. Hay profesores que es difícil que hagan un click. Por ejemplo en un



1er año en Geografía, el único formato que había puesto el profesor era el de asignatura-materia. Y me decía que no podría aplicar otro, hasta que le gusto la idea de un observatorio geográfico. Los profes protestan al principio, pero luego incorporan formatos y aceptan las indicaciones aplicando las modificaciones sugeridas.

Otro ejemplo es el trabajo con los profesores nuevos. No es que no sepan si no que vienen de la Universidad, o de Academias y tienen un manejo diferente con los chicos. En el aula junto al profesor de química se hizo un trabajo interesante, porque El es respetado por los alumnos, le ayude a ver formas de hacer la clase.

Se trabaja mucho por departamento y en equipo viendo cómo avanzan los chicos. Desde julio fuimos haciendo reuniones por área, analizando el rendimiento académico del 1er trimestre y ahora vamos a comparar el 1ro y el 2do trimestre. No es cuestión de seguir dando clases para algunos y los que no aprobaron no aprobaron como si fuera cosa de ellos solamente. Qué no nos tome por sorpresas y/o sea tarde, el cierre de promedios para la promoción.

La directora B comenta su experiencia al respecto:

Nosotros hicimos un año el curso de evaluación, incluyó a toda la institución. También hicimos el de los Nuevos Formatos Curriculares, que se organiza desde la Dirección de Igualdad y Calidad educativa, me gustó mucho y sirvió pedagógicamente para toda la institución. Era virtual, no había una persona que lo daba para todos nosotros, por el contrario teníamos distintos docentes a cargo en la fase tutorial.

Lo hicimos todos, y cada uno tuvo que presentar su trabajo. Y después a partir de eso empezamos a exigir que haya en las planificaciones una unidad o un

tema con alguno de los nuevos formatos. Con eso estamos insistiendo para ver modificaciones en las prácticas. Ahora hay una feria en conjunto, de ciencias sociales, naturales, tecnología y artística y van a presentar los distintos trabajos que hicieron con estos nuevos formatos. Espero que salga todo bien y poder evaluar cómo se implementaron las nuevas propuestas.

La política pública ha incorporado en las escuelas nuevos materiales pedagógicos, (Biblioteca escolar), tecnológicos (net book), interesante es saber ¿Cómo fueron recibidos y usados en las aulas de nuestras escuelas, por los docentes estos materiales? Ahora podemos conocer las opiniones de las directoras entrevistadas sobre este tema, primero para la D.A:

Con respecto a la netbook, me parece que está mal implementado. A los profesores no los capacitaron y a los alumnos los invadió el uso de Facebook, cargar jueguitos y música pero no saben manejar y/o usar Word, Excel, armar carpetas por asignaturas etc.

Fue la primera vez que las familias TODAS se acercaron a las escuelas. Hemos conocido muchísimas madres, pero ninguna preguntó cómo anda mi hijo: “vengo por la máquina, ¿por qué no le dio la maquina a mi hijo?”. A mí me gusta entregarlas y darles una charla de cómo la tiene que cuidar y todo eso, vamos de a poco, por tandas, tengo un cronograma. Es un trabajo, hay que llenar todos los datos. A nosotros no nos reconocen económicamente nada de ese trabajo y somos responsables de las maquinas, de las bicicletas y de todo lo que el Estado entrega. Hay como 100 máquinas en el servis. Hay un técnico que viene. Si tengo que reasignar una maquina tengo que disponer de personal que paga la Provincia para hacer todo eso. Hay un montón de desprolijidades que no corresponden, y los directores terminamos puesto al frente de todo esto.

Para la directora B del IPEM 114 los comentarios son:

Hemos entregados 685 netbooks, (Anexo X foto del anuncio) lo cual implico

un trabajo increíble y agotador. Es de no acabar nunca con esto, porque todas tienen garantías, se hace la entrega a los alumnos y en seguida algunas vuelven, porque no andan o tienen desperfectos.

La Directora, señala una pila grande de cajas sobre un armario y expresa:

Estas que están aquí, son todas que reclaman la garantía, y Yo no tengo espacio en la dirección pero como deben estar reguardadas, terminan acá achicándose mi espacio de trabajo.

En cuanto a la biblioteca escolar, comenta la directora B, hemos recibido buenos y muchos libros.

Hace poquito recibí tres cajas llenas de libros, uno más bello que otro, todos libros de literatura. Pero me los pidió Azuaga (Inspectora), dice que después me lo van a devolver. Resulta que parece que tenían contenido no apto para adolescentes; querían revisar todo y después devolverlo a la escuela. La biblioteca esta en un espacio común, de dirección, sala de profesores y preceptoría, en armarios que la directora ha decidido dejar sin llaves sus puertas, para que los libros estén al alcance de los alumnos y docentes, ver anexo XI foto ilustrativa.

DB: Antes para sacar un libro había que ver qué llave era la que abría el armario; yo dije ¿Por qué los libros encerrados? A veces por no buscar la llave quedaban los libros ahí, sin que nadie lo pudieras al menos tocar. Decidí abrir la biblioteca, exponer los libros y que vayamos llevando el control. Lo que pasa es que los sábados hay CAJ, y por más que el coordinador se hace cargo de las instalaciones, igual se corre el riesgo de pérdidas. Pero de ultima si un chico se lleva un libro bienvenido que se lo lleve, al menos al tenerlo va existir la posibilidad que lo lea o alguien en su casa o en su familia; seguro ayude en algún momento o circunstancia, un libro siempre enseña.

### **Aportes y sugerencias**

Finalizando las entrevistas dialogamos con las directoras respecto a ¿Cuáles

serían los rasgos (líneas, acciones) importantes a tener en cuenta por las autoridades y técnicos, a la hora de pensar y aplicar una Transformación educativa? Esto contestaron:

DA: Los rasgos que tiene que tener una transformación educativa, son Recursos Humanos y capacitación, con esto último surgen algunas contradicciones. Es cierto que la capacitación es indispensable que sea en servicio, pero también es cierto que los chicos tienen que tener clase. Esto lo digo porque las horas que no se dan cuando se suspenden las clases por capacitación, es muy difícil que se recuperen en otro día. Termina siendo una paradoja, hay profes que no se capacitan porque no quieren faltar a dar clase, pero reconocen que necesitan de esos espacios de formación para ir adquiriendo seguridad en el aula. Las escuelas también estamos necesitando de más cargos por ejemplo coordinadores, preceptores, ayudantes técnicos administrativos y de computación.

La otra directora apunta:

DB: Después de esta transformación, creo que lo que hay que modificar es el régimen de asistencia y el de promoción. El de asistencia que sea más flexible, porque los chicos no vienen a la escuela. Desde mayo empezamos a hablarles a los padres para informarles: No puede ser que su hijo no venga a la escuela, hoy la secundaria es obligatoria, no puede abandonar. Es un relato que repetimos, repetimos y por respuesta obtenemos: ah...bueno ya voy a ver.....

El régimen de promoción, debe admitir nuevas maneras. Se han incorporados programas especiales (14 -17; FINES) que atiende al alumno cuando ya se fue del sistema. Debería existir, la posibilidad de poder recurrar lo que no aprobó y a la vez ir cursando libre o presencial, de manera de avanzar siempre en el estudio.

La escuela media como está, no incluye a todos y es cierto que los alumnos tienen otras posibilidades y maneras de aprender, por ejemplo con las computadoras. Habrá que pensar una escuela que combine lo virtual y presencial, donde los chicos den cuenta de lo que aprendieron siendo la escuela lugar de consulta, de explicaciones y acreditación. Para algunos chicos, puede ser esto. No va más el sistema como está diseñado, el chico sentado, el chico atendiendo, sigue siendo el pizarrón y la tiza, por más netbook que haya.

Ha cambiado varios paradigmas, hasta el diario, uno lo lee distinto.

Hace poco estaba leyendo “como enseñar a leer y escribir en una sociedad que ni lee ni escribe”. Es complicado, eso es lo que creo que tiene que cambiar. Tener en la escuela movilidad, caminos diferentes, romper núcleos duros de asistencia vs promoción; generar libertad y movimiento en la cursada. Fíjate que no ha cambiado la escuela desde que fuimos al secundario nosotras o Vos crees que cambió?

El interrogante que plantea la directora nos interpela a comparar nuestra secundaria y la que hoy queremos cambiar. Es cierto que en educación los cambios insumen varios años, pero la secundaria es un cambio en sí misma es una etapa de cambios en el ser humano, se deja la niñez y se pasa a la juventud.

Lo expresado por las directoras es un valioso aporte. Ellas han expresado, manifestado, asegurado, sostenido, situaciones y opiniones que nos ayudan a ver el proceso transformador educativo de estos años.

Enlazamos estas actitudes con lo señalado por Pablo Freire cuando dice:

Para la transformación del mundo, se necesita de sueños que son proyectos por los cuales se lucha. Si es posible obtener agua excavando la tierra, si es posible decorar la casa, desviar los cursos de los ríos, hacer diques. Si es posible cambiar el mundo que no hicimos, el de la naturaleza, ¿Por qué no sería posible cambiar el mundo que si hacemos, el de la cultura, el de la historia, el de la

política, el de la escuela? (Freire, 2012:124)

Las directoras de estas escuelas junto a sus comunidades han sido pionera de la T.E actitud que solo se entiende desde el respeto y compromiso con todos y cada uno de sus alumnos, deseando y soñando para Ellos condiciones de vida dignas y equitativas.

### **3.1.4 Análisis de las entrevistas a las directoras**

A partir del dialogo e información recibida por las directoras entrevistadas expresamos que en las transformaciones educativas, el agente clave para aplicar la propuesta de cambio, es el equipo directivo quienes deben entender en primer lugar las propuestas y comenzar a tomar decisiones políticas – pedagógicas para su implementación; luego el motor de cambio para el aula son los docentes quienes deben atender e instalar las modificaciones.

Estas escuelas no solo transforman a partir de las innovaciones presentadas, profundizan con cambios propios, por ejemplo el IPEM N° 114 reorganiza los horarios de los cursos por turnos (mañana y tarde) desde primero a sexto año. Esto implicó dirigir los horarios de algunos cursos a otra franja horaria de la que tenia originariamente, del relato reflexivo que hace la directora recordando aquellos momentos, La lleva a unos minutos de silencio y admite “esos tiempos si bien se han superados en su momento causaron zozobras, preocupación y nerviosismo”. Otro ejemplo de cambio que supera el instalar un nuevo diseño curricular fue el cambio de Orientación en el IPEM N° 42, decisión que implico a un turno completo en este caso turno tarde, abandonar la orientación en Ciencias Sociales e instalar Educación Física.

En un caso aplicar la transformación y cambiar horarios por turnos y en el otro aplicar la transformación y cambiar una de las orientaciones, nos indica que estas escuelas no solo miran los cambios “que llegan” si no que, la propia escuela se mira a sí misma, se anima y desde la autonomía institucional colectiva educativa opera cambios que de no haber sido por la transformación eran muy difícil de concretar en las instituciones involucradas.

En la distancia y superando recuerdos angustiosos los cuales marcan que las situaciones antes y después de las T.E dejan huella, se hace valioso concluir que en estas instituciones no quedaron conflictos.

Al hablar del trabajo de los docentes, las calificaciones para él fueron múltiples, reconociendo que el enseñar, exige no sólo un saber academicista del profesorado o Universidad, sino que demanda construir autoridad pedagógica fundamentalmente al interior del aula.

Cuando las directoras permiten que los nuevos horarios lo realicen los propios docentes, buscando acuerdos entre ellos, no implica un desentenderse del Directivo, todo lo contrario, otorgan libertad y posibilidad de entenderse entre pares, entre colegas para poder arreglar del mejor modo con consenso las cargas horarias. El proceso de reubicación, realizado por estas dos escuelas, fue de manera bien diferente, mientras que en una (muy proclive a los cambios) los acuerdos primero eran entre docentes y luego acercado a la dirección, en la otra la organización horaria y reacomodación se hacía como propuesta desde la dirección. Ambas metodología llevaron a lograr acuerdos, lo que indica que la presencia y decisión de las directoras en el proceso de gestionar la transformación, es clave en la recepción, comprensión, realización y avances de los cambios propuestos.

Las directoras cuando se expresan sobre el trabajo docente, miran a la formación de los profesorados y reflexionan sobre la educación que hoy se desarrolla en los Institutos de Formación Docentes, los cuales a pesar de tener nuevas estructuras, nuevos diseños, los egresados están teniendo déficit a la hora de insertarse laboralmente en las escuelas no pudiendo afrontar los desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje que se da en las aulas. Necesitan abarcar mas practicas docentes, con acompañamiento en el desarrollo del posicionamiento frente a los alumnos afianzando su autoridad en especial la del saber pedagógico

Cuando hablan de las titulaciones rescatan los títulos docentes y la importancia que reviste realizar los trayectos pedagógicos para los profesionales que se dedican a la docencia o deciden dedicarse a ella, los cuales otorgan herramientas y estrategias para un mejor proveer de la enseñanza aprendizaje, logrando elementos y formatos diferentes para el desarrollo de los temas en el aula.

De boca de estas directoras valorizamos un cargo nuevo en el nivel secundario coordinador de curso, cuyo nombramiento, designación y función está en construcción y su reglamentación se encuentra en página web del Ministerio de Educación bajo un link propio de la Dirección de Educación Secundaria. Sumando otras valoraciones en el marco de la T.E, señalamos al cargo de secretaria/o docente. Desde la estructura

institucional es un eslabón de enlace entre los directivos y el sistema administrativo, sin embargo no es considerado docente, a pesar de cumplir funciones en los establecimientos educativos. Una de las situaciones desventajosas de esta condición, es que a la hora de jubilarse deben esperar hasta los 60 años en vez de los 57 años requisitos jubilatorio para los docentes, frente a alumnos.

El trabajo en equipo entre Directora- Vicedirectora y secretaria en estas escuelas es evidente, situación muy favorable a la hora de presentar, armar y ejecutar los cambios de la T.E. Todos los docentes involucrados en la transformación fueron alcanzados por el artículo 112 de la ley 9.870 nueva Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, allí se garantiza a los educadores que las modificaciones de planes y programas de estudio que pudiesen llevarse, no causarán perjuicio moral y/o patrimonial a los trabajadores de la educación. En estas escuelas la transformación permitió el incremento de la carga horaria, favoreció el sentido de pertenencia de los profesores a las escuelas, algunos incluso tuvieron la posibilidad de tener más horas ya que se permitió con autorización de inspección, el incremento y concentración horaria.

El valor de la palabra, confianza y profesionalidad de estas directoras iluminan el informe y las conclusiones arribadas, entregando diversas y múltiples expresiones sobre la T.E que Ellas encarnaron, visionando mejoras y progreso para sus instituciones en particular y para el nivel en general.

### **3.2 Presentación de encuestas aplicadas a docentes**

Las encuestas fueron realizadas a profesores del I.P.E.M. N° 42: Prof. M. B. Moyano Coudert, y del I.P.E.M. N° 114: Arturo Jauretche de la Ciudad de Córdoba. Para realizar las encuestas, esperábamos a los docentes en la sala de profesores, siendo el recreo el tiempo para explicar nuestra presencia y objetivo, entregar el cuestionario y solicitarles su colaboración contestando nuestra encuesta. Algunos la recibían y se disponían a contestarlas, otros no quisieron tomarla, otros la llevaron a su casa con la promesa de traerla y dejarla a la directora. En una u otra circunstancia logramos a lo largo de 30 días, que 32 docentes nos entregaran las respuestas. Los docentes que participaron por establecimiento fueron 22 (veintidós) por el IPEM N° 42 y 10 (diez) por el IPEM 114. Fue escasa la participación y predisposición por parte de los profesores para contestar la encuesta, sin embargo se dispusieron a comentar de



manera oral algunos puntos de la encuesta referida a la transformación.

Nuestras visitas en búsqueda de los docentes para poder realizar las encuestas implicó estar algunos días en el turno mañana, otros días en el turno tarde, de manera de poder lograr disponibilidad en distintos grupos de docentes para nuestra investigación. El muestreo fue no probabilístico donde “las unidades se eligen por medio de algún juicio enunciado por el investigador, y en consecuencia, no se conoce la probabilidad que tiene la muestra de ser seleccionada”. (Franci Alvarez, 2011:68)

Las encuestas las respondieron los docentes que se dispusieron a realizarla, en términos estadísticos, se denomina “muestreo de la muestra disponible (a la mano)” siendo la información aportada por estos profesores de vital importancia para las conclusiones extraídas a partir de lo contestado por los encuestados. También obtuvimos información sobre las preguntas del cuestionario, hablando con los docentes, pues expresaban: “Yo no te la contesto, si lo converso con vos”, dicho material fue registrado en el cuaderno de campo y tenido en cuenta a la hora de las conclusiones finales.

El tipo de muestra obtenida guarda relación con la estructura laboral del nivel secundario y más aún con el tipo de jornada laboral de los profesores horas cátedras de nivel, la cual se organiza en módulos horarios de 40 minutos, agrupándose de a dos (80 minutos) con recreos de 15 (quince), 10 (Diez) y 5 (cinco) minutos. Este tiempo (recreos) en los colegios, implica suspensión de clase para alumnos y docentes y es utilizado por estos últimos, para descansar, charlar con los colegas, ingerir un refrigerio y organizar la entrada al nuevo curso; todo lo cual hace dificultoso que los mismos se dispongan a realizar cualquier otra actividad que no sea alguna de las enumeradas anteriormente. También se da la situación, que algunos de ellos, no ingresan a la sala de profesores y pasan directamente al aula, disminuyendo el número de docentes para encuestar.

Las treinta preguntas de la encuesta han recibido la misma secuencia en su presentación y análisis el cual se hace desde tablas numéricas, gráficos porcentuales para luego obtener conclusiones de las mismas. Las opciones de respuesta para algunas preguntas son: Muy Adecuado - Adecuado – Poco Adecuado – Inadecuado. Cabe aclarar que el infinitivo adecuar se lo establece con el significado de proporcionar, acomodar, apropiar condiciones y/o circunstancias. Cuando solicitamos al encuestado que elija sólo una respuesta y/o alternativa, lo hicimos con la finalidad

de dar seguridad en la respuesta para luego lograr consenso en las definiciones y conclusiones que arribamos y enunciamos. Incluimos además, una alternativa para los que no saben contestar o no quieren hacerlo, es la no sabe/ no contesta (NS/NC). Agrupamos las preguntas en tres apartados temáticos:

3.2.1 Datos personales - Formación profesional – laboral: situación de revista

3.2.2 Política educativa – Nuevos diseños curriculares.

3.2.3 Implementación institucional – Percepción docente.

3.2.4 Análisis de las encuestas.

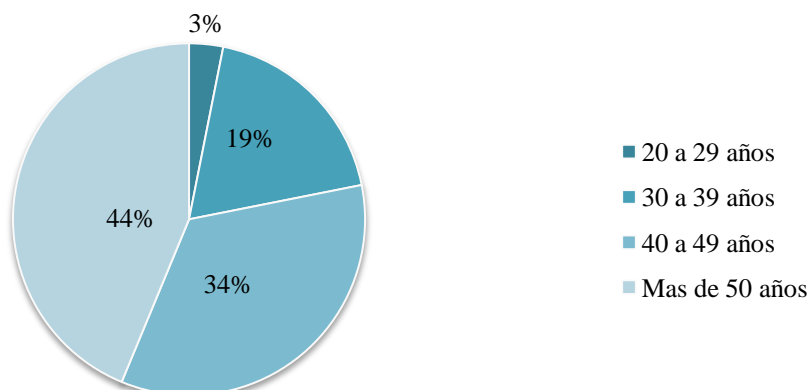
En los títulos de las tablas y gráficos se utiliza las siglas D.E para referenciar a los Docentes Encuestados (D.E) y (T.E) para Transformación Educativa, como se emplea a lo largo del escrito.

### 3.2.1 Datos personales - Formación profesional – laboral: situación de revista

1) Edad: La media de edades de los docentes que trabajan en el I.P.E.M. N°42 es 46,8 años, mientras que en el I.P.E.M. N° 114, es de 45,7 años. Por lo que se observa una media general de 46,2 años.

**Tabla I. Rango por Edades de los Docentes Encuestados**

Rango de Edades	IPEM 42	IPEM 114	Total general
20 a 29 años	1	-	1
30 a 39 años	3	3	6
40 a 49 años	9	2	11
Más de 50 años	9	5	14
<b>Total General</b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>32</b>

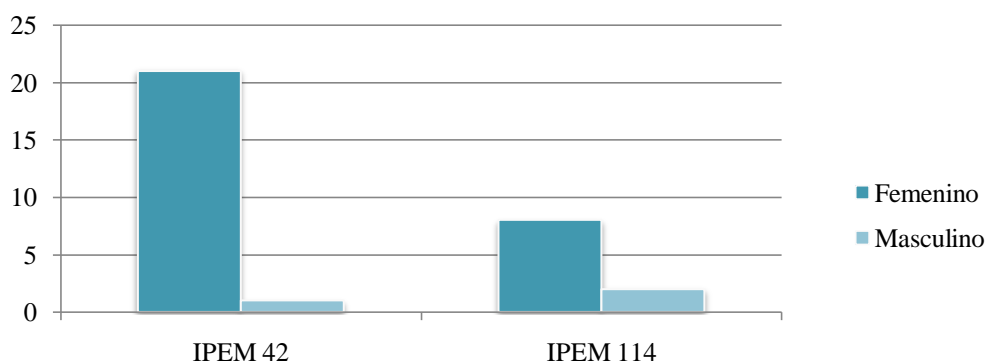
**Gráfico N 1: Proporción por Rango de Edades de los D.E**

**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

2) Sexo: Según los datos relevados en las escuelas encuestadas, el 91% de los trabajadores son mujeres y sólo el 9% varones, lo que indica la fuerte presencia femenina.

**Tabla II. Distribución por escuelas y por sexo de los D.E**

Sexo	IPEM 42	IPEM 114	Total general
Femenino	21	8	29
Masculino	1	2	3
<b>Total General</b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 2: Distribución por escuelas y por sexo de los D.E**

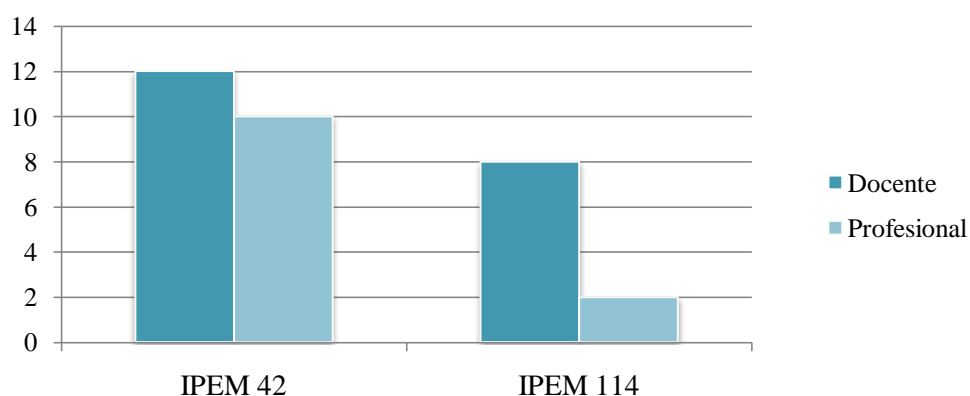
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

3) Formación Profesional: Según las encuestas realizadas, observamos que del total de docentes, el 63% son docentes o profesionales con trayecto pedagógico, mientras que el 37% son profesionales, entre ellos abogados, analistas, licenciados, arquitectos e ingenieros.

**Tabla III. Formación Profesional de los D.E en ambas escuelas**

Título	IPEM 42	IPEM 114	Total general
Docente	12	8	20
Profesional	10	2	12
<b>Total General</b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 3: Formación Profesional de los D.E en ambas escuelas.**

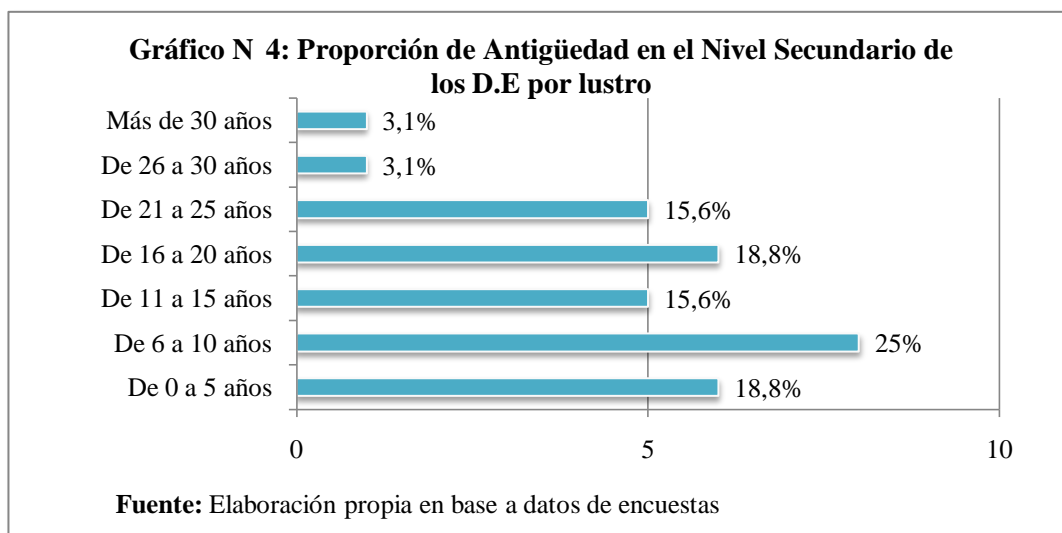


**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

4) Tiempo trabajado en el nivel secundario: Luego del análisis de las encuestas, concluimos que el 78,1% de los docentes analizados no superan los 20 años de antigüedad. Dentro de los mismos, un tercio posee entre 6 y diez años de antigüedad docente.

**Tabla IV. Antigüedad en el nivel secundario de los D.E por lustro**

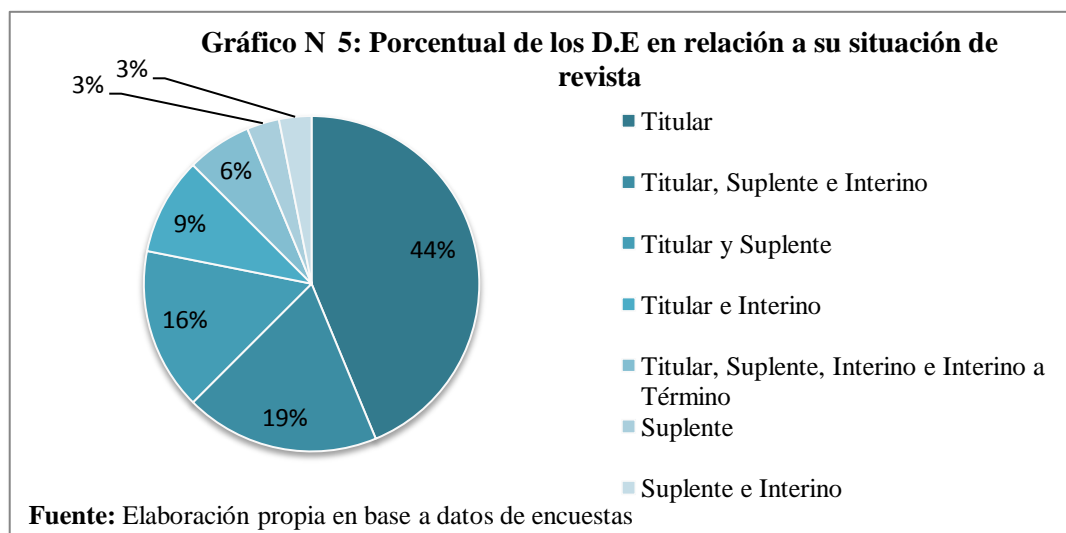
Antigüedad	Total general
De 0 a 5 años	6
De 6 a 10 años	8
De 11 a 15 años	5
De 16 a 20 años	6
De 21 a 25 años	5
De 26 a 30 años	1
Más de 30 años	1
<b>Total General</b>	<b>32</b>



5) Situación de Revista: Del análisis realizado, observamos que al menos el 94% de los docentes tienen horas titulares. Un 44% del total de encuestados son únicamente docentes titulares, siguiendo con un 19% docentes con situación de titularidad, suplente e interino conjuntas. Le sigue con 16% docentes titulares y suplentes y en menor porcentaje (3%), docentes suplentes e interinos.

**Tabla V. Situación de Revista de los D.E**

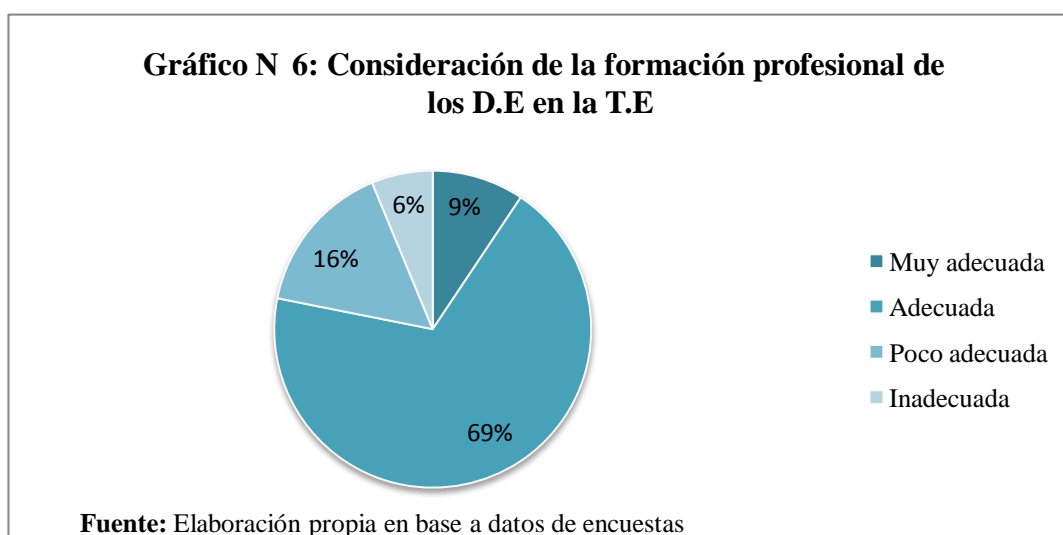
	Total
Titular	14
Titular, Suplente e Interino	6
Titular y Suplente	5
Titular e Interino	3
Titular, Suplente, Interino e Interino a Término	2
Suplente	1
Suplente e Interino	1
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>



6) Consideración de la formación profesional en la Transformación Educativa: Del total de encuestados, podemos observar que más de la mitad (69%) de los encuestados opinan que la Transformación Educativa ha contemplado su formación profesional- laboral de forma adecuada y un 9 % muy adecuada. Un 16% considera poco adecuada, y el resto un 6% estima que fue inadecuada.

**Tabla VI. Consideración de la Formación Profesional de los D.E en la T.E**

	Total general
Muy adecuada	3
Adecuada	22
Poco adecuada	5
Inadecuada	2
<b>Total General</b>	<b>32</b>

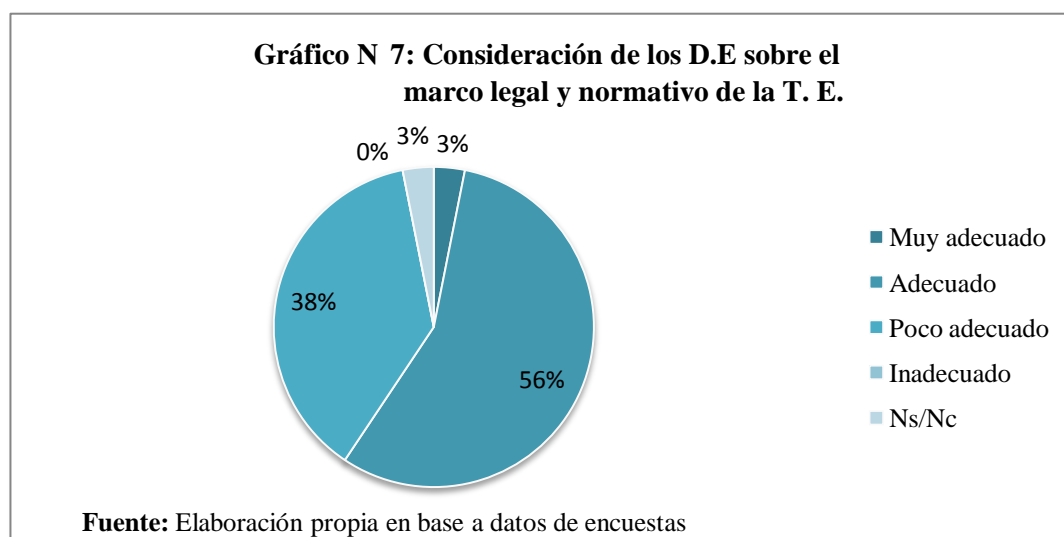


### 3.2.2 Política educativa – Nuevos diseños curriculares

7) Marco Legal y Normativo de la Transformación Educativa: Con respecto al marco legal y normativo de la Transformación Educativa, un 56% contesta que fue adecuado. Lo que significa que, para los docentes, las leyes, resoluciones y memorándum que definieron y organizaron la T.E. fueron apropiadas, dato que se consolida con un 61 % de la suma entre el 3% muy adecuado y el 58%, adecuado. También existe un 38 % para los cuales el marco legal fue inadecuado.

**Tabla VII. Consideración de los D.E sobre el marco legal y normativo de la T. E.**

Total general	
Muy adecuado	1
Adecuado	18
Poco adecuado	12
Inadecuado	-
Ns/Nc	1
<b>Total General</b>	<b>32</b>

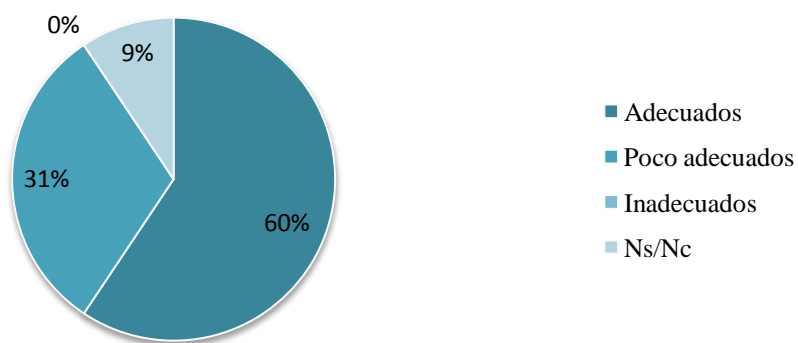


8) Los contenidos curriculares propuestos por la Transformación Educativa, según las encuestas realizadas, da que el 60% de los encuestados expresa que los contenidos curriculares propuestos por la transformación educativa fueron adecuados. Es importante remarcar en este punto, que ninguno de los docentes a los cuales se les realizó la encuesta admitieron que los contenidos fueron muy adecuados.

**Tabla VIII. Consideración de los D.E acerca de los contenidos curriculares propuestos por la T.E**

Total general	
Muy adecuados	-
Adecuados	19
Poco adecuados	10
Inadecuados	-
Ns/Nc	3
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 8: Consideración de los D.E acerca de los contenidos curriculares propuestos por la T.E**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

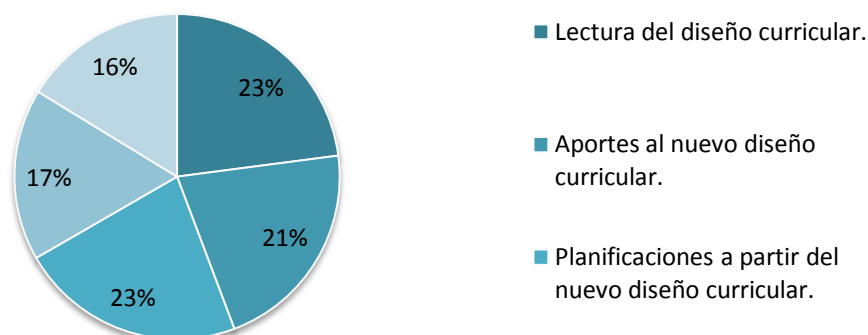
9) Los docentes encuestados ponderaron de uno a diez, las acciones, que aplicaron del Encuadre General de Educación Secundaria. La siguiente tabla tabula nuestros resultados:

**Tabla IX. Ponderación de los D.E de las acciones aplicadas en el proceso de la T.E**

Acciones aplicadas	Promedio
Lectura del diseño curricular.	8,6
Aportes al nuevo diseño curricular.	8
Planificaciones a partir del nuevo diseño curricular.	8,4
Proceso de ambientación que involucra a alumnos de 1° y 4° año.	6,4
Asistió a alumnos, en la promoción con tres asignaturas previas.	6,1



**Gráfico N 9: Proporción de las acciones aplicadas por los D.E en la T.E**



Para esta respuesta tomamos un promedio de las valoraciones ponderadas entre 1 y 10. Las consideraciones son para un valor de 1 a 3 calificado bajo, para el rango de 4 a 7 bueno y de 8 a 10 ponderación alta para las acciones realizadas por los docentes en la T.E.

Un promedio de 8.6 fue para la lectura del diseño curricular, índice que denota que los docentes han leído los nuevos diseños. Desde esa lectura realizan sus planificaciones con el nuevo diseño curricular, el valor de 8,4 puntos (índice alto), nos señala, que no sólo leyeron los diseños; sino que, a partir de ellos, planificaron para el aula. Para el proceso de ambientación que involucra a alumnos de 1° y 4° año, el valor fue bueno 6,4, tengamos presente que esta actividad no abarca a todos los docentes de las escuelas, sólo los que se desempeñan en dichos cursos. Finalmente, nos remitimos al último ítem de la pregunta 9, el cual interrogaba a los docentes si habían asistido a alumnos, en la promoción con tres asignaturas previas, se registró el menor valor 6,1. Esto consistió en habilitar a los estudiantes que adeudan tres asignaturas, poder matricularse en el curso siguiente, con el compromiso personal y familiar de recurrir una asignatura, esto constituyó una de las definiciones más sustantivas de las nuevas líneas políticas de promoción para el nivel secundario.

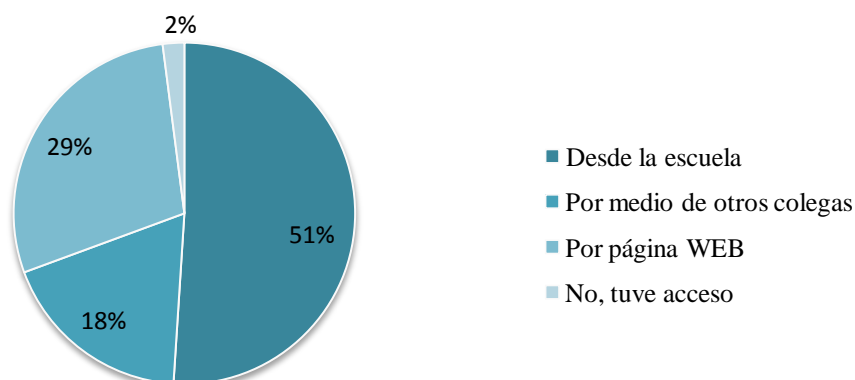
10) Acceso a los nuevos diseños curriculares durante la Transformación Educativa: Consideramos todas las respuestas, pues hubo docentes que eligieron más de una opción. Como consecuencia hubo un 98 % del profesorado encuestado que accedió a los diseños. Si sumamos el 52 % desde la escuela y el 18 %, por otros colegas, da que un 70% obtiene los nuevos contenidos curriculares por medio de la comunicación cara a cara, con otros colegas en la escuela. Tener los diseños es fundamental a la hora de cumplimentar con las

planificaciones departamentales y para cada espacio curricular, también implica determinar los programas con que los alumnos cursaran y rendirán las asignaturas.

**Tabla X. Consideración de los D.E en relación al acceso a los nuevos Diseños Curriculares de la T.E.**

	Respuestas
Desde la escuela	25
Por medio de otros colegas	9
Por página WEB	14
No, tuve acceso	1
<b>Total General</b>	<b>49</b>

**Gráfico N 10: Consideración de los D.E en relación al acceso a los nuevos Diseños Curriculares de la T.E**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

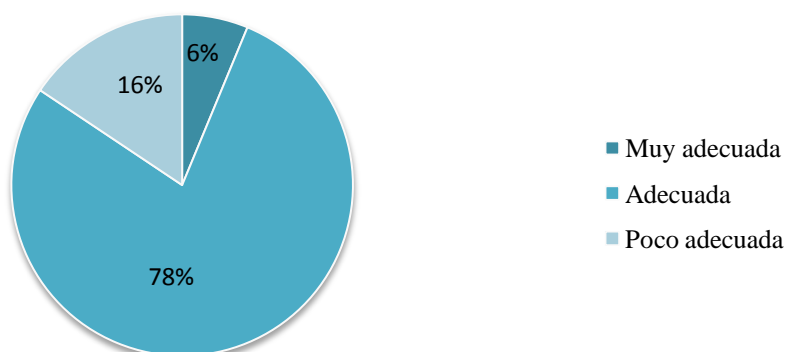
### 3.2.3 Implementación institucional – Percepción docente

11) Información recibida en la escuela sobre la Transformación Educativa: Del total de encuestados, el 84% considera a la transformación educativa entre muy adecuada y adecuada, mientras que ninguno de los encuestados la considera inadecuada.

**Tabla XI. Percepción de los D.E sobre la información recibida de la T.E.**

	Total general
Muy adecuada	2
Adecuada	25
Poco adecuada	5
Inadecuada	-
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 11: Proporción de los D.E en función de la información recibida de la T.E.**



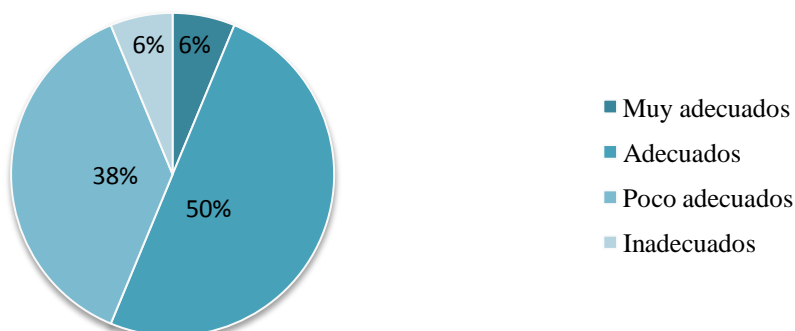
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

12) Adecuación de los Espacios Institucionales en el proceso de Implementación de la Transformación Educativa: Como se observa gráficamente, el 56% de los encuestados considera a los espacios institucionales Adecuados y Muy adecuados, mientras que el 44% restante los considera entre Poco adecuados e Inadecuados.

**Tabla XII. Consideración de los D.E sobre los Espacios Institucionales de reflexión colectiva.**

	Total general
Muy adecuados	2
Adecuados	16
Poco adecuados	12
Inadecuados	2
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 12: Porcentaje de las consideraciones de los D.E sobre los Espacios Institucionales de reflexión colectiva.**



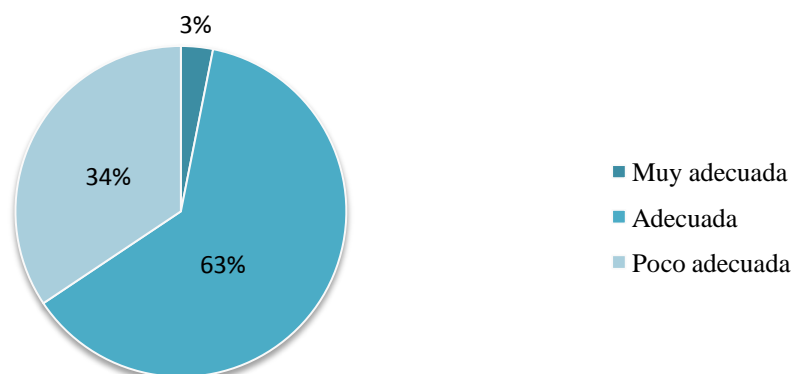
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

13) Percepción de la Transformación Educativa: La percepción de la transformación educativa es considerada, con un 63% de los encuestados, como adecuada, 3% muy adecuada y para ningún fue inadecuada.

**Tabla XIII. Percepción de los D.E sobre la T. E.**

Total general	
Muy adecuada	1
Adecuada	20
Poco adecuada	11
Inadecuada	-
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 13: Porcentaje de la percepción de los D.E sobre la Transformación Educativa**



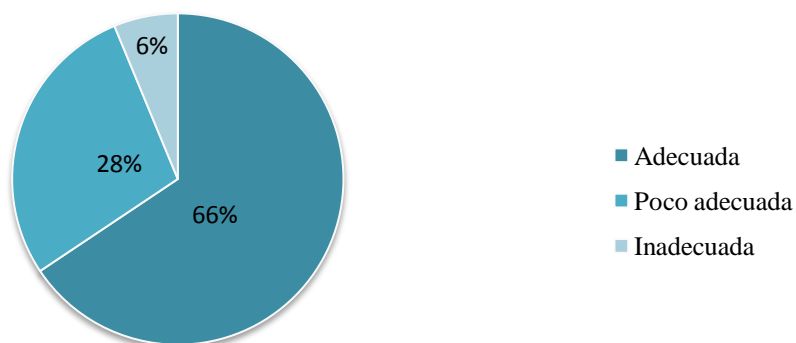
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

14) Motivación para aplicar la transformación educativa: Entre los encuestados, el 34% considera a la motivación entre poco adecuada e inadecuada. El 66% restante la considera adecuada. Cabe destacar que ningún encuestado la considera muy adecuada.

**Tabla IX. Consideración de los D.E en relación a la motivación que generó la T.E**

Total general	
Muy adecuada	-
Adecuada	21
Poco adecuada	9
Inadecuada	2
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 14: Porcentaje de motivación que generó la Transformación Educativa en los D.E**



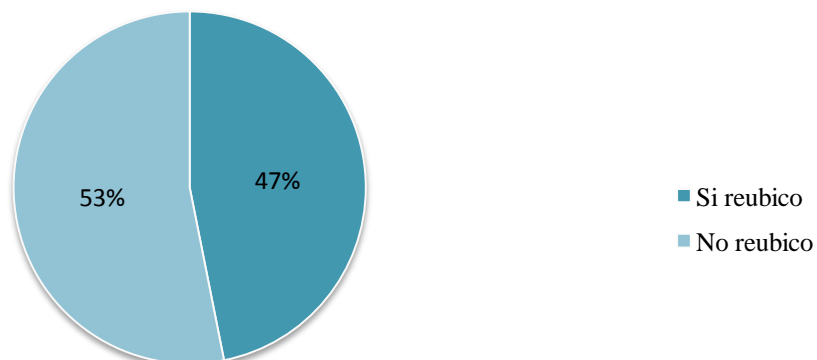
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

15) La Transformación Educativa, estableció criterios para la reubicación docente entre los planes de estudios que se derogaban y la nueva propuesta curricular. Como se puede visualizar gráficamente se reubicó al 47% de los docentes encuestados, mientras que el 53% restante no fue reubicado.

**Tabla XV. Reubicación de los D.E en el proceso de la T.E**

Total general	
Si reubico	15
No reubico	17
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 15: Proporción de los D.E en el proceso de reubicación**



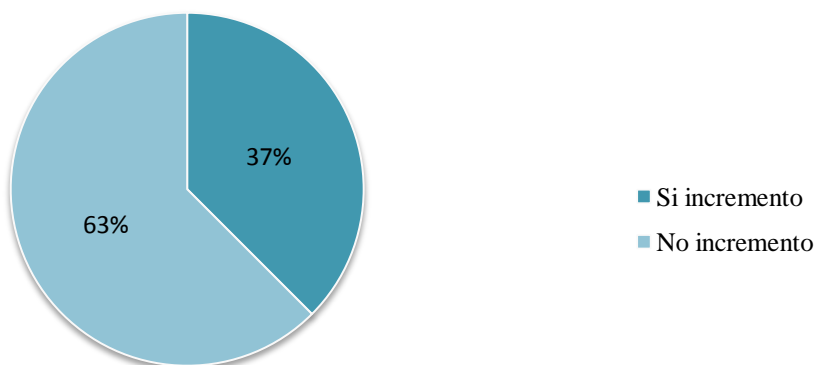
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

16) Incremento de horas cátedras en el proceso de reubicación durante la Transformación Educativa: Entre los encuestados, el 63% de los mismos no incrementaron horas cátedras en el proceso de reubicación, mientras que el 37% restante si incrementan.

**Tabla XVI. Incremento de horas cátedras por la T.E en los D.E**

Total general	
Si incremento	12
No incremento	20
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 16: Proporción del incremento en horas cátedras de los D.E**



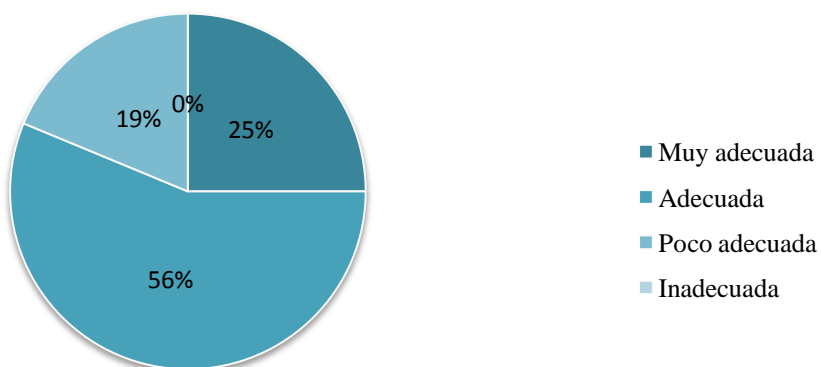
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

17) La estabilidad laboral en el proceso de aplicación de la transformación educativa: El 81% de los encuestados considera a la estabilidad laboral como muy adecuada y adecuada, mientras que el 19% restante la considera poco adecuada. Cabe destacar que ningún encuestado considera a la estabilidad laboral como inadecuada.

**Tabla XVII. Consideración de los D.E sobre la estabilidad laboral en la T.E**

Total general	
Muy adecuada	8
Adecuada	18
Poco adecuada	6
Inadecuada	0
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 17: Proporción expresada por los D.E sobre la estabilidad laboral en el marco de la T.E**



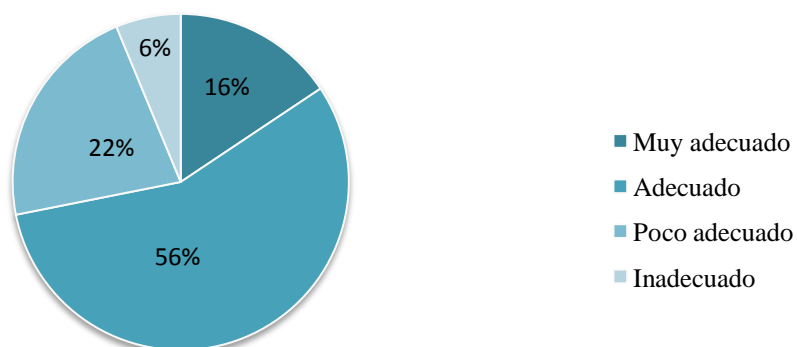
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

18) Costo Laboral previsto, cero: Del total de encuestados, el 72% considera al costo laboral entre muy adecuado y adecuado, el 22% lo considera poco adecuado y tan sólo el 6% considera que fue inadecuado.

**Tabla XVIII. Consideración de los D.E sobre el costo laboral cero, previsto por la T.E**

	Total general
Muy adecuado	5
Adecuado	18
Poco adecuado	7
Inadecuado	2
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 18: Proporción expresada por los D.E sobre el costo laboral cero previsto por la T.E**



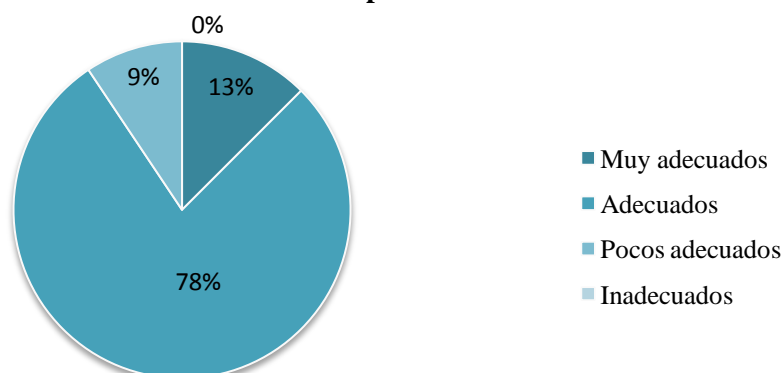
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

19) Horarios laborales luego del proceso de reubicación: Del total de encuestados el 91% considera los horarios laborales luego del proceso de reubicación entre muy adecuado y adecuado (78% adecuado y 13% muy adecuado). Cabe destacar que ninguno de los encuestados los considera inadecuados.

**Tabla XIX. Consideración de los D.E acerca de los horarios laborales en el proceso de reubicación**

	Total general
Muy adecuados	4
Adecuados	25
Pocos adecuados	3
Inadecuados	0
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 19: Proporción expresada por los D.E sobre los horarios laborales en el proceso de reubicación**



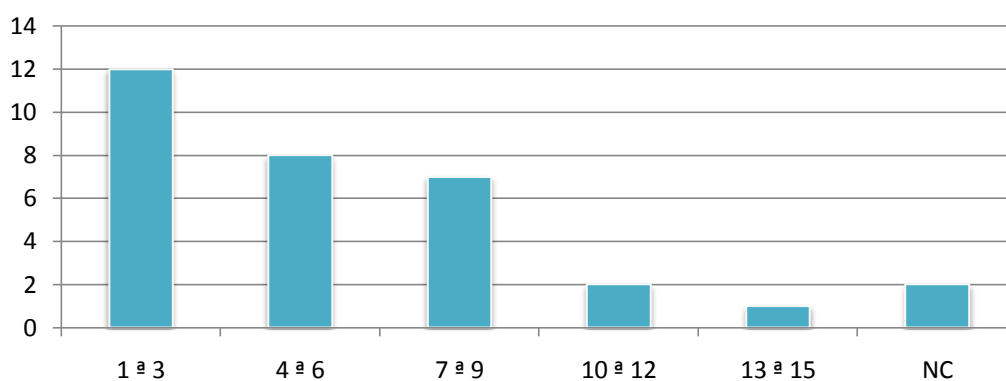
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

20) Antes de la Transformación Educativa: Analizando los datos obtenidos en las encuestas, se observa que el 38% de los encuestados da clases en un (1) curso y tres (3), mientras que tan sólo el 3% da clases en 13 cursos o más. Se observa que mientras, en más cursos se da clases, menos se planifican estas clases. Igual tendencia se observa a la hora de analizar los cursos en los que los encuestados realizan las evaluaciones. Ahora bien, si se observan la cantidad de días en que se trabaja en la escuela, el 59% de los encuestados trabaja entre 4 a 6 días, el 25% entre 1 a 3 días y el 6% restante trabaja entre 10 y 12 días.

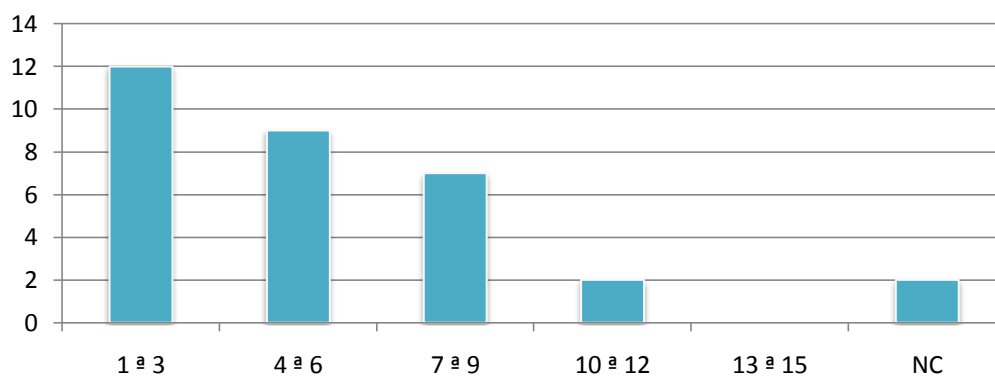


**Tabla XX. Situación “Antes de la Transformación Educativa”.**

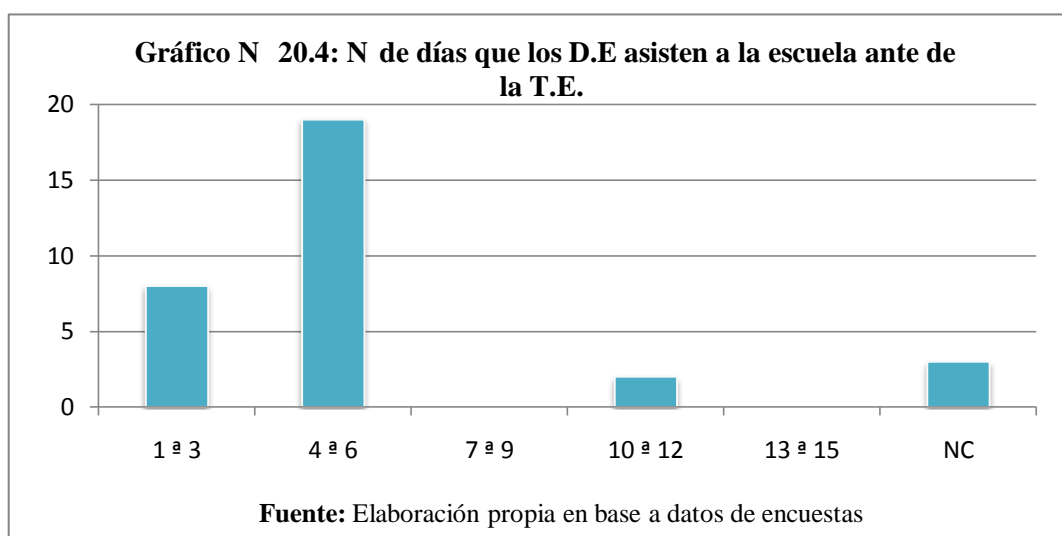
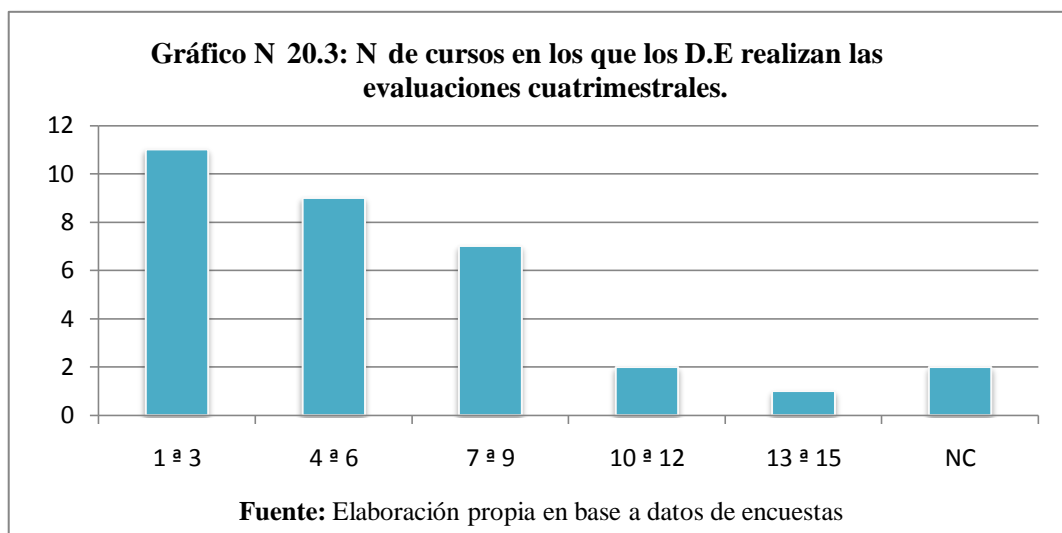
	1 <sup>a</sup> 3	4 <sup>a</sup> 6	7 <sup>a</sup> 9	10 <sup>a</sup> 12	13 <sup>a</sup> 15	NC	Total
1. En cuantos cursos Ud. Daba clase	12	8	7	2	1	2	32
2. Para cuantos cursos Ud. planificaba	12	9	7	2		2	32
3. En cuantos cursos Ud. evaluaba.	11	9	7	2	1	2	32
4. Cuantos días Ud. trabajaba en la escuela.	8	19		2		3	32
<b>Total General</b>	<b>43</b>	<b>45</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	

**Gráfico N 20.1: N de cursos en el que dictaban clases los D.E ante de la T.E**

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuestas

**Gráfico N 20.2: N de cursos en los que planificaban los D.E ante de la T.E**

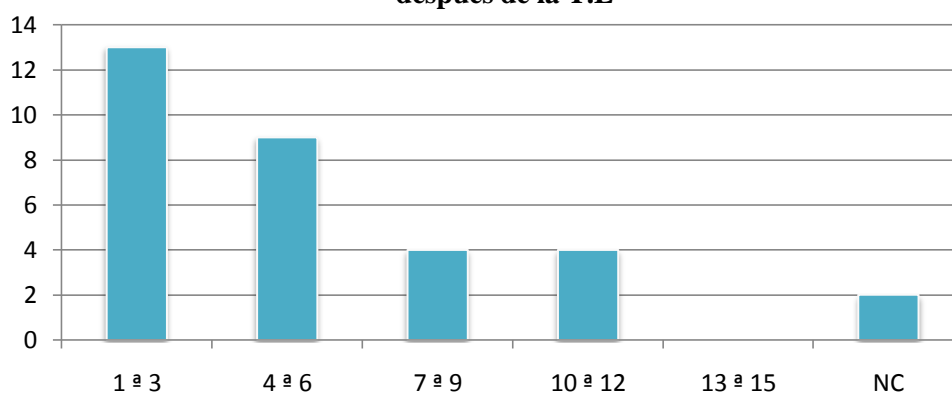
Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuestas



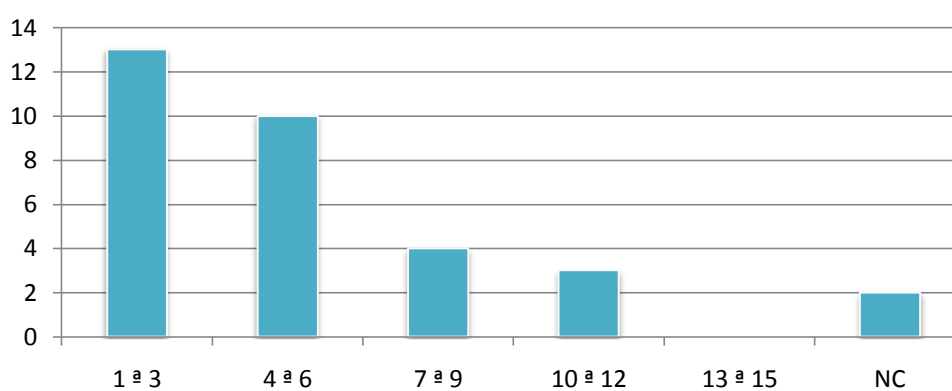
21) Después de la Transformación Educativa: Analizando los datos obtenidos en las encuestas, se observa que el 41% de los encuestados da clases entre 1 curso y 3, y ninguno de los encuestados da clases en 13 cursos o más. Ahora bien, si se observan la cantidad de días en que se trabaja en la escuela, el 47% de los encuestados trabaja entre 4 a 6 días (disminución del 12% con igual estrato, antes de la Transformación Educativa), el 41% entre 1 a 3 días (Aumento del 16%) y el 3% restante trabaja entre 10 y 12 días. Las designaciones docentes para el nivel secundario son por cursos y división, las vacantes se publican en página web indicando curso, división y turno más los otros datos de disciplina, empresa y carácter.

**Tabla XXI. Según su situación: Después de la Transformación Educativa**

	1 <sup>a</sup> 3	4 <sup>a</sup> 6	7 <sup>a</sup> 9	10 <sup>a</sup> 12	13 <sup>a</sup> 15	NC	Total
1. En cuantos cursos Ud. Da clase hoy	13	9	4	4		2	32
2. Para cuantos cursos Ud. Planifica	13	10	4	3		2	32
3. En cuantos cursos Ud. Evalúa hoy.	13	9	4	4		2	32
4. Cuantos días Ud. trabaja en la escuela hoy.	13	15		1		3	32
<b>Total General</b>	<b>52</b>	<b>43</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>-</b>	<b>9</b>	

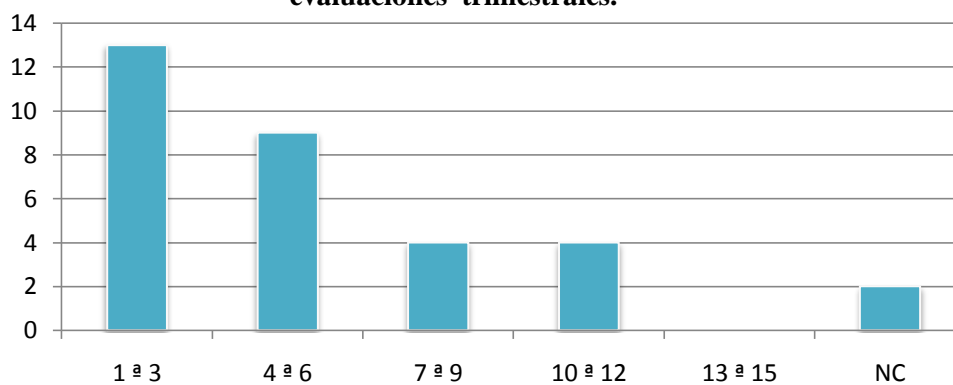
**Gráfico N 21.1: N de cursos en el que dictan clases los D.E después de la T.E**

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuestas

**Gráfico N 21.2: N de cursos en los que planifican los D.E después de la T.E**

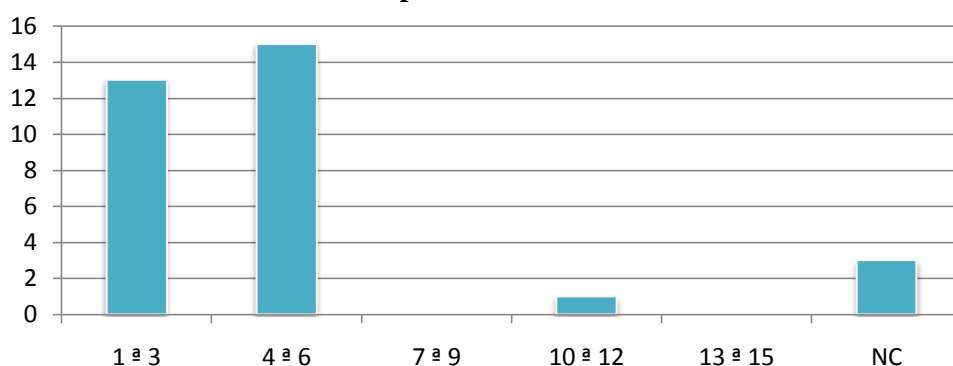
Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuestas

**Gráfico N 21.3: N de cursos en los que los D.E realizan las evaluaciones trimestrales.**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

**Gráfico N 21.4: N de días que los D.E asisten a la escuela después de la T.E.**



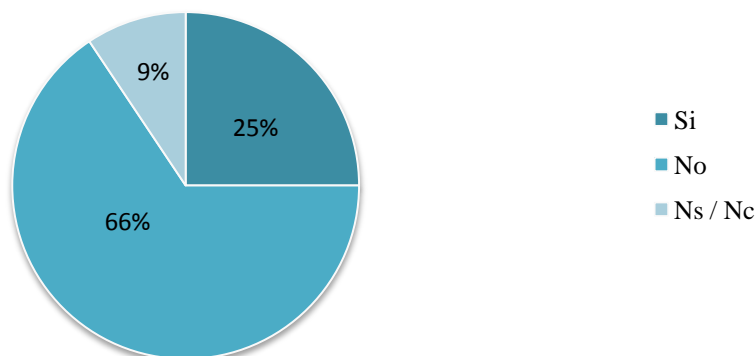
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

22) La Transformación educativa y la concentración laboral en menos escuelas:  
El 66% de los encuestados con la T.E no concentraron su trabajo en menos escuelas, un 25% de los encuestados si se vieron beneficiados con la concentración y un 9% no sabe o no contesta a dicha pregunta.

**Tabla XXII. Concentración laboral para los D.E en menos escuelas**

Total general	
Si	8
No	21
Ns / Nc	3
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 22: Porcentual de la concentración laboral a partir de la T.E de los D.E.**



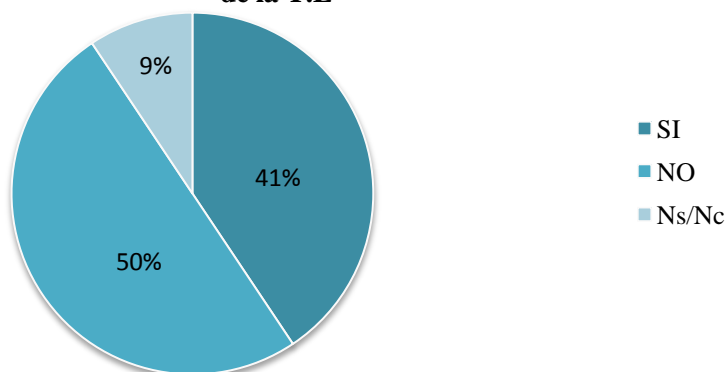
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

23) Las horas que no pudieron ser reubicados en asignaturas, se transformaron en horas institucionales. El 50% de los encuestados no posee estas horas, mientras que el 41% si posee estas clases de horas.

**Tabla XXIII. N° de D.E con horas institucionales a partir de la T.E**

	Total
SI	13
NO	16
Ns/Nc	3
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 23: Proporción de D.E con horas institucionales a partir de la T.E**

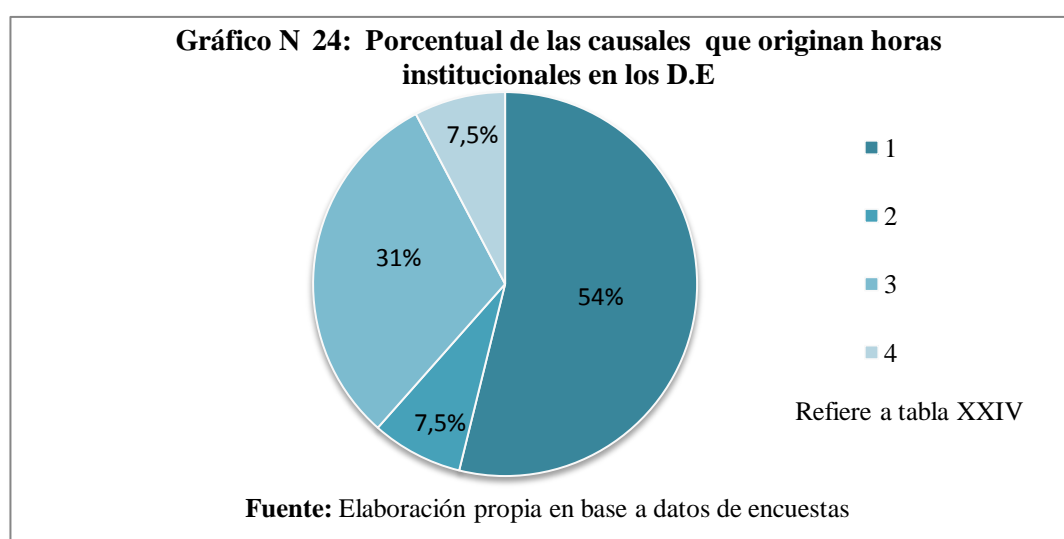


**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

24) Causal de Horas Institucionales: de los 13 docentes que tienen horas institucionales, el 54% de los encuestados posee horas institucionales debido a que su asignatura, no tuvo asignatura equivalente con el nuevo plan, el 31% posee horas institucionales dado que la carga horaria de la nueva asignatura los ponían en incompatibilidad horaria, el 15% restante se reparte de manera equitativa entre la situación que el profesor no pudo tomar las horas por tener menos puntaje en la asignatura que otro de la LOM (Lista de Orden de Mérito) y porque el horario de la nueva asignatura se superponía con el horario de otras asignatura según constaba en la declaración jurada.

**Tabla XXIV. Causal de horas institucionales a partir de la implementación de la T.E**

	Total general
1. Mi asignatura, no tuvo asignatura equivalente en el nuevo plan	7
2. Mi asignatura, le correspondió en base al puntaje de la L.O.M. a otro profesor	1
3. La carga horaria de la nueva asignatura me ponía en incompatibilidad.	4
4. El horario de la nueva asignatura se superponía con mi declaración jurada.	1
<b>Total General</b>	<b>13</b>

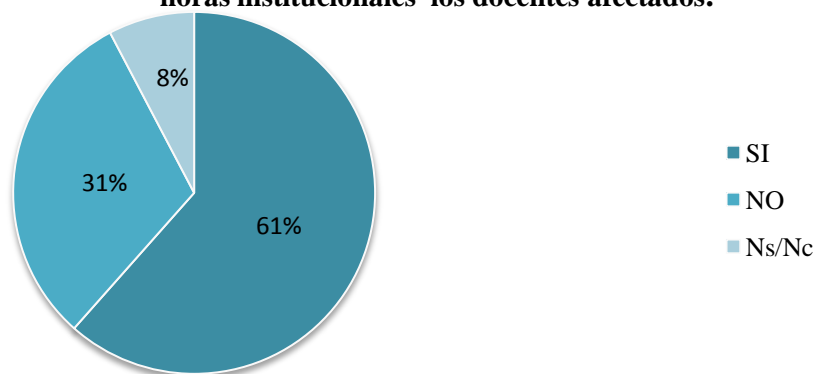


25) Ante la pregunta: ¿Reubicaría Ud. Las horas institucionales en asignatura y/o cargo? De los 13 docentes que tienen horas institucionales, el 61% de los encuestados si reubicaría sus horas institucionales, mientras que el 31% de los encuestados no lo haría.

**Tabla XXV. Intención de los D.E para la reubicación de las horas Institucionales**

SI	8
NO	4
Ns/Nc	1
<b>Total General</b>	<b>13</b>

**Gráfico N 25: Porcentaje de la intencion de reubicar horas institucionales los docentes afectados.**

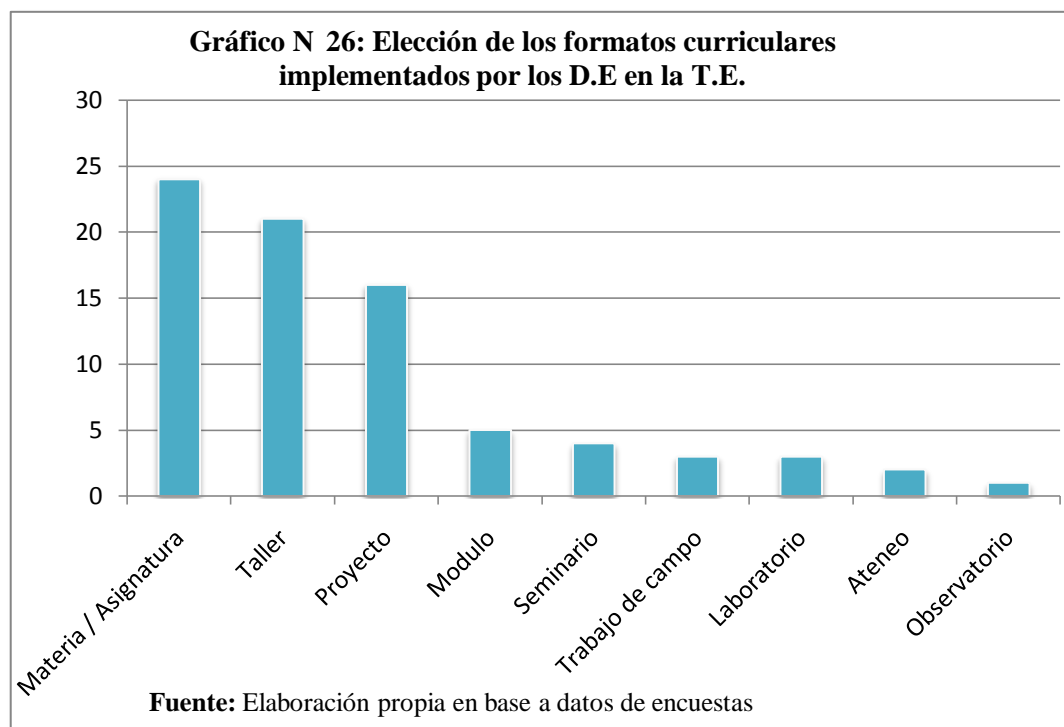


**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

26) Tipos de formatos curriculares y pedagógicos utilizados para la organización de los espacios curriculares. Los tres formatos mas elegidos son con el 30% materia – asignatura, con el 27% taller y con el 16% proyecto.

**Tabla XXVI. Elección de los formatos curriculares implementados por los D.E**

Formato curricular	Cantidad
Materia / Asignatura	24
Taller	21
Proyecto	16
Modulo	5
Seminario	4
Trabajo de campo	3
Laboratorio	3
Ateneo	2
Observatorio	1
<b>Total General</b>	<b>79</b>



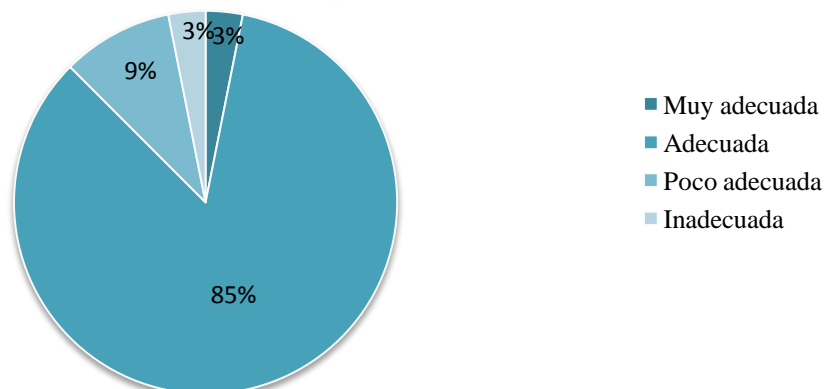
27) Manera en que los formatos ayudaron al trabajo áulico. Del total de encuestados, el 85% considera que la ayuda de los nuevos formatos para el aula es la adecuada, el 9% los considera poco adecuados, y el 6% restante se reparte de manera equitativa entre las valoraciones Muy adecuadas e Inadecuados.

**Tabla XXVII. Percepción sobre la pertinencia de los nuevos formatos para el trabajo áulico a partir de la T.E**

	Total general
Muy adecuada	1
Adecuada	27
Poco adecuada	3
Inadecuada	1
<b>Total General</b>	<b>32</b>



**Gráfico N 27: Porcentaje de la percepción sobre la pertinencia de los nuevos formatos para el trabajo áulico.**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

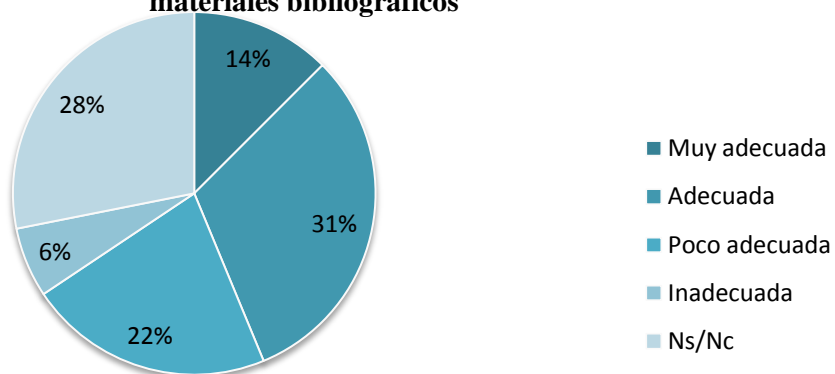
28) Respecto a los nuevos materiales propuestos con la Transformación Educativa, el 31% de los encuestados considera a los nuevos materiales bibliográficos como adecuados, el 22% los considera poco adecuados y el 13% como Muy adecuados, tan sólo el 6% los considera inadecuados (el 28% restante no emitió calificación alguna). En referencia a los nuevos materiales tecnológicos, se observa que el 50% de los encuestados los considera adecuados, el 22% muy adecuados y el 16% restante poco adecuados (12% de los encuestados no emitió calificación alguna).

Ahora bien, en cuanto a realizar nuevas planificaciones el 63% de los encuestados las considera adecuadas, el 9% poco adecuada y tan sólo el 3% las considera muy adecuados (el 25% restante de los encuestados no emitió calificación alguna).

**Tabla XXVIII. Ponderación de los D.E sobre nuevos materiales en la T.E**

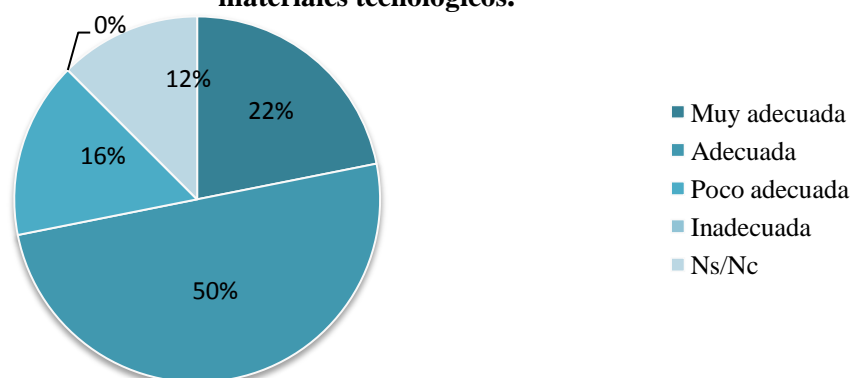
	1. Nuevos materiales bibliográficos	2. Nuevos materiales tecnológicos (netbook, internet)	3. Nuevas planificaciones
Muy adecuada	4	7	1
Adecuada	10	16	20
Poco adecuada	7	5	3
Inadecuada	2		
Ns/Nc	9	4	8
<b>Total General</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 28.1: Porcentaje de los D.E frente a los nuevos materiales bibliográficos**



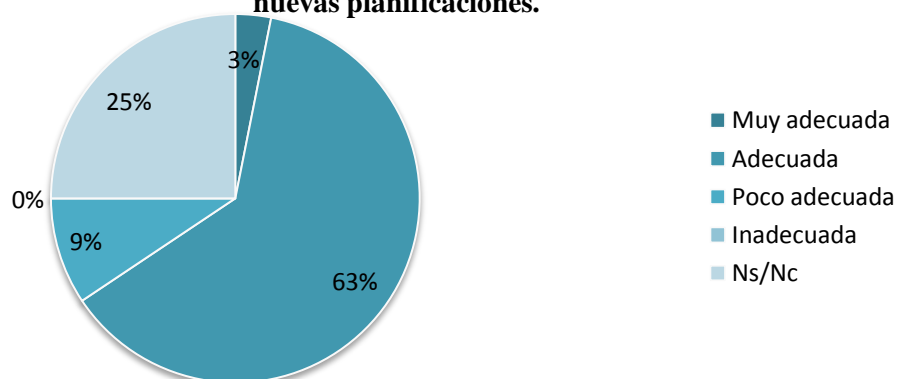
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

**Gráfico N 28.2: Porcentaje de los D.E a cerca de la accesibilidad a materiales tecnológicos.**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

**Gráfico N 28.3: Porcentaje de los D.E acerca de la elaboración de nuevas planificaciones.**



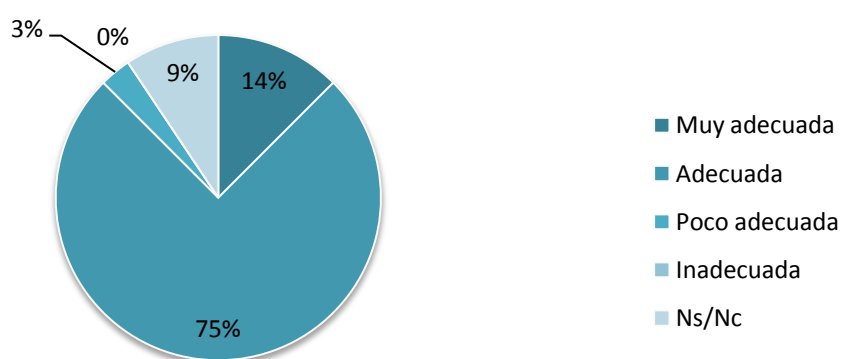
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

29) Con la transformación educativa el clima institucional referido a: La relación entre director y profesores arrojó un 88% entre muy adecuada y adecuada, mientras que para el 3% de los encuestados fue poco adecuada. En cuanto a la relación de los profesores entre sí, sigue siendo la opción adecuada la más elegida, al igual a la que se da, entre preceptores y profesores. Por último el vínculo entre secretarios y profesores es en un 75% adecuado.

**Tabla XXIX. Consideración de los D.E referida al clima institucional.**

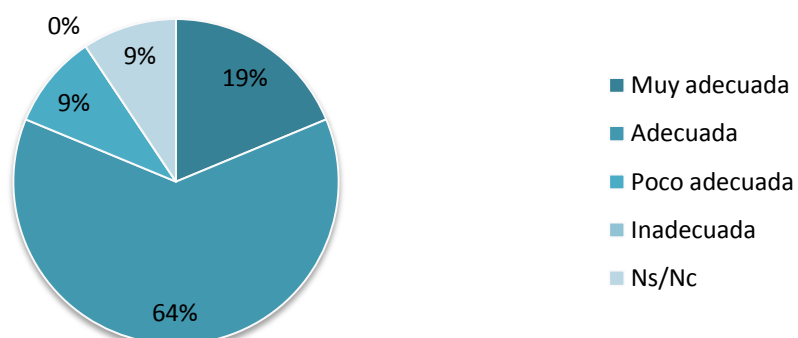
	1. Entre director y profesores	2. Entre profesores	3. Entre preceptores y profesores	4. Entre secretario y profesores
Muy adecuada	4	6	7	5
Adecuada	24	20	21	24
Poco adecuada	1	3	1	
Inadecuada				
Ns/Nc	3	3	3	3
<b>Total General</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

**Gráfico N 29.1: Proporción entre los D.E en relación al clima institucional vínculo Director- Profesor.**



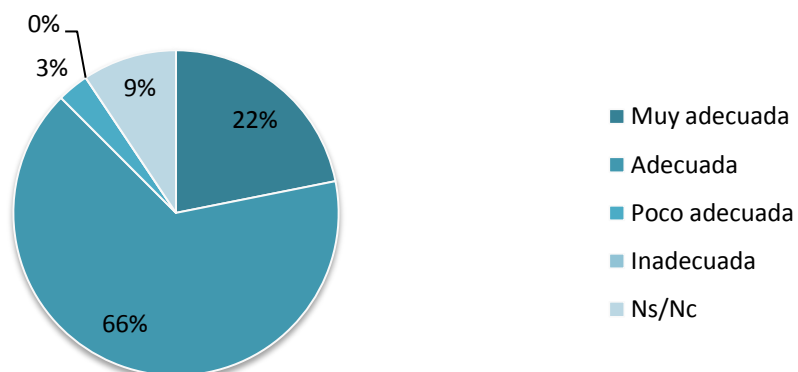
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

**Gráfico N 29.2: Proporción entre los D.E en relación al clima institucional vinculo entre profesores.**



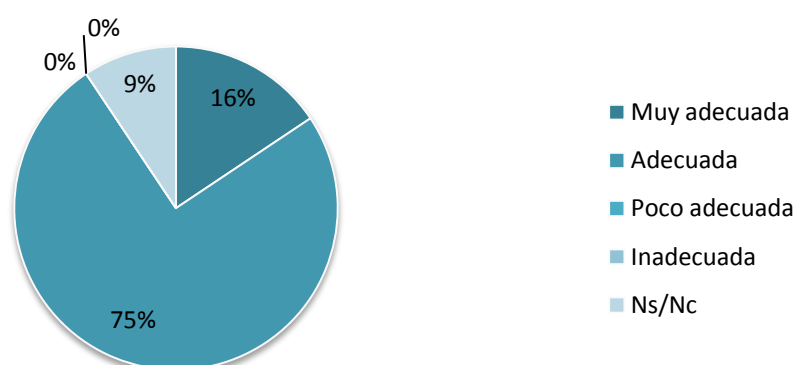
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

**Gráfico N 29.3: Proporción entre los D.E en relación al clima institucional vinculo preceptores y profesores**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

**Gráfico N 29.4 : Proporción entre los D.E en relación al clima institucional vinculo entre secretario y profesores**



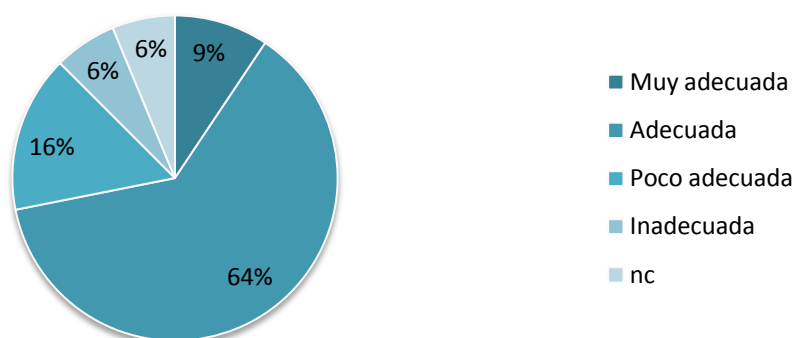
**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

30) La manera en que la transformación educativa favoreció la pertenencia institucional: El 63% de los encuestados considera que la transformación educativa favoreció la pertenencia institucional de manera adecuada, el 16% lo considera poco adecuada, el 9% muy adecuada y el 12% restante se reparte de manera equitativa entre inadecuado y Ns/Nc.

**Tabla XXVIII. Pertenencia institucional lograda**

	Total general
Muy adecuada	3
Adecuada	20
Poco adecuada	5
Inadecuada	2
Ns/Nc	2
<b>Total General</b>	<b>32</b>

**Grafico N 30: Porcentaje de los D.E sobre los efectos de la T.E en relación a la pertenencia institucional.**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de encuestas

### 3.2.4 Análisis de las encuestas

A partir de las respuestas a las encuestas realizamos el análisis sumando al mismo, consideraciones de la nueva normativa y de los marcos laborales que existen para los docentes al aplicarse la T. E.

En las escuelas analizadas, la Media en la edad de los docentes es de 46 años, con una fuerte presencia femenina. Se observa que más de la mitad de los docentes tienen título docente o son profesionales con trayecto pedagógico, estas titulaciones

favorecen a la hora de aplicar la T.E ya que en los procesos de reubicación los alcances de dichos títulos abarcan más cantidad de asignaturas para reubicar. Lo que indica que el criterio para considerar las titulaciones en la aplicación de la transformación educativa fue adecuado y contempló la formación profesional de los docentes, considerando la trayectoria profesional, las titulaciones y las capacitaciones académicas realizadas por los mismos. El título docente de acuerdo al decreto 7385/68, les permite obtener el máximo puntaje posible por titulación. Las posibilidades laborales de lograr designaciones en horas o cargos en el nivel secundario depende de la LOM (Lista de Orden de Merito) que anualmente realiza el órgano de Junta de Clasificación.

El puntaje y la clasificación de los títulos se obtienen a partir de la reglamentación del decreto citado anteriormente. La misma clasifica los títulos en docentes, habilitantes o supletorios. Para la valoración se tiene en cuenta, dentro de la especialidad, el título que permite al interesado la clasificación más favorable. A los títulos docentes se le asigna treinta (30) puntos. A los títulos clasificados como habilitantes otorgados por institutos superiores o universidades oficiales o privadas reconocidas por el Gobierno de la Nación y/o Provincias, y que exijan como condición de ingreso a tales estudios haber terminado el ciclo medio, se les asigna veintitrés (23) puntos. Aquellos títulos clasificados como supletorios por la reglamentación respectiva, otorgados por institutos de enseñanza media o especial oficiales o privadas reconocidas por el Gobierno de la Nación y/o Provincias, y que exijan como condición de ingreso a tales estudios haber terminado el ciclo medio se les asignará trece (13) puntos.

Por otro lado, analizando la situación de revista de los docentes encuestados, se observa que predomina la designación de carácter titular de los docentes, lo que le otorga al trabajador estabilidad laboral y un marco de derecho no alcanzado para las otras situaciones de revista, de docentes interinos o suplentes que según los datos obtenidos en nuestras escuelas el porcentaje es bajo. Suma en este concepto que en el año 2010 se reforma por ley 9822, el ingreso al nivel medio en carácter titular para horas y cargos estableciendo en el artículo 48, que el personal interino cesará en sus funciones el último día hábil del mes de febrero de cada año, mientras que el personal suplente lo hará automáticamente al retomar sus funciones el docente titular.

La T.E estuvo sustentada no solo en la decisión política de cambio, sino que

tuvo un marco Legal y Normativo el cual para los encuestado fue adecuado, pues las leyes, resoluciones y memorándum que definieron y organizaron la Transformación Educativa fueron apropiadas. Las leyes son parte de la macro política, que orientan y marcan los cambios. Conocer el marco político compromete a los actores (directivos y docentes) a asumir la propuesta de cambio, asegurando y cumpliendo lo expresado en la ley en el marco de los derechos. Lo que queremos destacar como valioso en este diseño de reforma de la política educativa, es el consenso de aprobación y apropiación que tuvo la T.E. en las escuelas investigadas por parte de los actores educativos (secretarios, profesores y directores). La propuesta de realizar la T.E. de manera paulatina y opcional facilitó su implementación.

Los contenidos curriculares propuestos por la Transformación Educativa dentro de la orientación Economía y Administración fueron adecuados. El currículum expresa la dimensión pública de la escolaridad. Este carácter público del currículum constituye una condición de acción política en el contexto de una sociedad democrática. Terigi expresa que es una herramienta de la política educativa, porque comunica el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezca a los “estudiantes - consideradas fundamentales para su desarrollo y para su participación social y porque expresa fundamentalmente el compromiso del Estado como articulador de las diferentes demandas de la sociedad, de los estudiantes y de las instituciones que los educan.” (Terigi, 1999:46).

El currículum es un proyecto político-pedagógico y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas. El currículum constituye un marco que regula la actuación profesional para directivos, docentes, técnicos y supervisores y sólo en la medida en que sea entendido como herramienta de trabajo tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup><http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-BA/publicacion>.

La intencionalidad política del curriculum oficial para esta orientación se la puede leer en el tomo 5 año 2012-2015, de los diseños curriculares de la educación secundaria: Orientación en Economía y Administración:

La cuál abordará los saberes referidos a los procesos económicos y organizacionales, así como sus dimensiones administrativas en el contexto social. Enfatizará aspectos de las Ciencias Económicas (la Contabilidad, la Administración, la Economía y el Derecho), desde una perspectiva inter y multidisciplinar, con la finalidad de fortalecer en los estudiantes los aprendizajes necesarios para comunicarse, estudiar, trabajar y participar en torno a dichos procesos. (Educativa S. d., 2012:6).

La T.E trae aparejado nuevos diseños curriculares que los docentes deben adquirir para realizar las planificaciones anuales en cada uno de los espacios curriculares. En nuestras escuelas casi el total de profesores ha accedido a los nuevos diseños. En cuanto a la información el 84% de los profesores considera que ha sido adecuadamente recibida. Los espacios y tiempos institucionales dedicados a consolidar la TE para los docentes encuestados han sido los correctos. Sin embargo, en el dialogo con Ellos expresan que se necesitan en las instituciones que estos tiempos sean de mayor extensión para poder así lograr un trabajo colectivo donde los objetivos sean conocidos y asumidos por todos los trabajadores primero los que pertenecen al mismo departamento y luego por toda la escuela.

En todo cambio es necesario que aquellas personas que lo implementen tengan la suficiente motivación para llevarlo a cabo. El 66% de los encuestados en estas instituciones observan que la motivación de la T.E. fue adecuada. Cuando se les solicito a los profesores su opinión sobre la implementación de nuevos formatos educativos contestaron que esto les ayudo en su tarea áulica. Las nuevas propuestas implicaban modificaciones horarias las cuales se dieron con aceptación por parte de los docentes, si bien se llevaron a cabo en un marco flexible de modificaciones de la

---



jornada laboral. En ambas escuelas los nuevos horarios no originaron conflicto entre los profesores y/o directores. La T.E. modificó todo el horario institucional, pues las asignaturas cambiaron la cantidad de horas, en algunas aumentando y en otras disminuyendo lo que originó modificaciones en los horarios de todos los cursos.

Los procesos de reubicación originados por la implementación de la TE, provinieron del reacomodamiento entre el plan de estudio que se derogaba y el que se implementaba. Para nuestro caso se considera docentes no reubicados a aquellos que no sufren cambios en las denominaciones de las materias, nuestros encuestados un 53 % no reubico. Los que fueron reubicados, lo tuvieron que hacer: en una materia 8 profesores (53 %); en dos materias 4 profesores (27 %); y en tres materias 3 profesores (20 %). En estas instituciones los procesos de reubicación no fueron traumáticos, ni numerosos. Los docentes, en su mayoría, mantuvieron sus asignaturas y no fue necesario que dejaran de dar la materia del plan que se derogaba y pasar a otra u otras distintas. Para los docentes de las escuelas donde hicimos la investigación el proceso de T.E, favoreció a pocos la posibilidad de incrementar horas, a pesar de que algunas asignaturas pasaron de dos a tres horas cátedras, es decir antes y después de la transformación la carga horaria para los docentes fue la misma. Veamos un ejemplo, en docentes que tenían tres cursos de dos horas (total 6 seis hs.) después de la T. E quedaron con seis horas pero en dos cursos (tres horas en cada uno). Si bien estos docentes no se vieron favorecidos por el aumento en su carga horaria, la consideración de incrementar una, dos, tres o lo que la inspección autorizara predispone de mejor manera para aceptar los cambios propuestos, ya que esto incide en su percepción salarial.

Respecto al tema salarial, la T.E. por ley debería tener costo laboral 0. Esto significa que el salario no puede disminuir y/o perder valor. Pero hay modificaciones que sin ser salario inciden mejorando las condiciones laborales. Con respecto a esta consideración y analizando los datos obtenidos en las encuestas, se observa que el 38% de los encuestados da clases entre 1 curso y 3, mientras que tan sólo el 3% da clases en 13 cursos o más. Se observa además que mientras, en más cursos se da clases, menos se planifican estas clases. Igual tendencia se observa a la hora de analizar los cursos en los que los encuestados realizan las evaluaciones.

La cantidad de cursos que atiende un docente en el nivel secundario es significativa, ya que existen materias cuya carga horaria semanal es de 3 hs., mientras

que otras tienen de 5, 6 y más horas. En los casos en que la asignatura tiene 3 hs, se precisan 10 cursos para llegar al límite de 30 hs., mientras que una materia con 5 hs., con 6 cursos completa las 30 hs. El volumen de trabajo es diferente entre 10 cursos (unos 300 alumnos aproximadamente) y 6 cursos (180 alumnos aproximadamente). Esta explicación fundamenta que la cantidad de cursos en los que trabaja, evalúa y planifica un docente es significativa.

La transformación demandó a los docentes la presentación de nuevas planificaciones por curso y departamentos, incorporó nuevos materiales tecnológicos y otorgó nueva bibliografía. Si comparamos las posiciones antes y después de la T.E para la pregunta: ¿En cuántos cursos daba clase, para cuantos planificaba, para cuantos evaluaba y cuantos días iba a la escuela? Las conclusiones que se extraen son: aumenta la posibilidad de dar clase entre un curso y tres cursos, pasa de 38% a 41 % es decir los docentes con la misma carga horaria tienen menos cursos; pero aumentan los días que los profesores van a la escuela; o sea menos cursos, menos alumnos que atender pero más días para ir a trabajar. Otra, reflexión a partir de los datos obtenidos después de la T.E. se han aumentado las planificaciones las cuales tienen nuevas exigencias, pero disminuyo el numero de evaluaciones para preparar y corregir pues los docentes tienen menos cursos.

Por otro lado, se observa que la reacomodación horaria para los diferentes docentes se realizo por consenso, se puede concluir entonces que para estas escuelas la T.E. permitió a la mayoría de los docentes organizar mejor sus horarios laborales. Es importante remarcar en este estudio, que una de las características del trabajador de educación secundaria es que tiene tres o más escuelas para completar la estructural laboral permitida de 30 hs cátedras semanales. La cual se ha visto modificado por la ley 9822, articulo 86, donde se lee que dicho tope podrá elevarse a 36 horas cátedras en algunas circunstancias a saber:

El máximo de horas cátedra que podrá desempeñar un docente, sin perjuicio de las restricciones reglamentarias resultante del desempeño de otras actividades, será de treinta (30) horas. Dicho máximo podrá ser elevado a treinta y seis (36) horas semanales por vía reglamentaria, con la participación de la entidad sindical más representativa, teniendo en cuenta la carencia de aspirantes, el régimen de incompatibilidad, la jornada de trabajo, la calidad educativa y las

remuneraciones del resto de la escala jerárquica del escalafón docente.

Con respecto a las horas institucionales, con este cambio aquellos docentes que no pudieron reubicar su asignatura en el nuevo plan se les asignaron horas institucionales, para no afectar su salario mensual. Este cambio trajo aparejado que los docentes debían elaborar proyectos referidos a la trayectoria de los alumnos debiendo desarrollar los mismos, en el tiempo que le correspondían a las horas institucionales. Las causas de estas horas fueron: primera la asignatura que tenían los profesores no tenían equivalencia, segunda la carga horaria de la nueva asignatura ponía en incompatibilidad al docente, tercera y cuarta causa, con igual porcentual (8 %), fue que la materia le fue asignada a otro profesor con mayor puntaje según LOM y por último al cambiar los horarios la nueva asignatura se superponía con otra de la propia escuela y/o con el horario de otra institución donde trabaja el docente y que debe consignar en su declaración jurada. Los docentes tienen la opción, según el decreto 125/09 en su artículo 8, de convertir sus horas cátedra institucionales a cargos de “Secretario, Prosecretario, Ayudante Técnico, Maestro de Enseñanza Práctica, Preceptor y/o cargos análogos, en tanto la suma de puntos presupuestarios no supere la asignada al cargo u horas en las que cesa.”

La propuesta curricular abarca la organización de las asignaturas en diferentes formatos. Los docentes han elegido utilizar más de uno de ellos, siendo los más utilizados, Materia, Taller y Proyecto. La materia es la organización destinada al aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos pertenecientes a uno o más campos del saber, seleccionados, organizados y secuenciados a efectos didácticos. Taller: Organización centrada en el *hacer*, promueve el trabajo colectivo, colaborativo y en equipos de trabajo. El Proyecto: Modalidad organizativa que se define por un conjunto de acciones (de diseño, puesta en práctica y evaluación) interrelacionadas, orientadas al logro de un producto (un objeto, un bien, un servicio) que constituye la respuesta a una necesidad o una problemática la que se pretende dar solución.<sup>19</sup>

Finalmente lo referido a clima institucional fue adecuado entre directores (agentes que proponen los cambios), secretarios que llevan a cabo las modificaciones administrativamente y los profesores, que aceptan y ejecutan los cambios. Este aspecto es importante, marca la posible resistencia al cambio que pueden expresar

---

<sup>19</sup>[http://WWW.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Publicaciones/Educación secundaria/Formatos.9/6/14](http://WWW.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Publicaciones/Educación%20secundaria/Formatos.9/6/14)

algunos de los integrantes de las escuelas, trayendo como consecuencia conflictos de orden organizacional, jurídico y gremial. Las respuestas de las encuestas nos permitieron tener las palabras de algunos docentes pero las reflexiones se construyeron considerando datos, opiniones, acuerdos y expresiones entregados por las voces de otros profesores en las instituciones investigadas.

### **3.3 Análisis de las categorías planteadas en las encuestas y entrevistas**

A partir de las respuestas de las dos directoras y de todos los docentes encuestados elaboramos las siguientes conclusiones, las cuales serán el reflejo del análisis investigativo:

-En cuanto al conocimiento de los fines y objetivos de la política educativa nacional y provincial (Ley 26.206 LEN y Ley 9870 de la Provincia de Córdoba) ambas directoras conocen el nuevo marco legal educativo. Con una mirada hacia atrás de la política educativa nacional, coinciden en calificar como neoliberal y utilitaria a la Ley Federal de Educación (Ley 24.195 desde 1993-2006) y enuncian la obligatoriedad e inclusión como objetivos fundamentales de la Ley Nacional de Educación. En tal sentido para corroborar lo expresado por las directoras y coincidiendo en su apreciación, tomamos a manera de resumen lo expresado por Axel Rivas (2014) quien resume la mirada de la docencia argentina sobre la Ley Federal, quien plantea que la LFE dejó un gran caos, que nadie entendió para qué era la nueva estructura de niveles, la EGB y el Polimodal, y que cada provincia, finalmente lo aplicó como quiso, supo o pudo.

En una investigación comparada, muchos ex ministros de educación de provincias contaron que sólo aplicaron la reforma porque así recibían fondos nacionales, sin ninguna justificación pedagógica. En algunos casos había maestras que quedaron enseñando en escuelas secundarias. En otros, había profesores de secundaria que pasaban al primario. Los docentes eran de pronto "reconvertidos" para enseñar otra cosa.

Siguiendo nuestro relato, en Córdoba con la LFE se suprimió el séptimo grado del nivel primario, y todo el alumnado que se encontraba en sexto grado tuvo que

incorporarse, directamente, a la secundaria (lo hicieron en segundo año del ciclo básico unificado).

Una inmensa confusión se llevó buena parte de los esfuerzos de la reforma y cargó a los docentes de nuevas tensiones. El sistema terminó desarmado por dentro, justo cuando tenía que estar unido para responder al gran quiebre social en marcha. Fue una etapa de desconcierto que amplió la fragmentación entre y dentro de las provincias. Los nuevos contenidos eran excelentes, pero muy teóricos, enciclopédicos y abstractos. Casi nadie sabía cómo traducirlos en el día a día en las aulas (Rivas, 2014:41-42).

Un concepto relevante de una de las directoras apunta a señalar que la inclusión educativa hoy es precedida por una acción de incorporación de alumnos a las escuelas secundarias. Interpretamos esta posición a través de la idea de los peldaños de una escalera que forman parte de un ascenso hasta llegar a la inclusión. En la apreciación a la que hacemos referencia anteriormente, la docente utiliza el término *incorporar*; cabe aclarar que el infinitivo en cuestión alude a la acción de unir o agregar algo a otra cosa para que se haga un todo; sumar una persona a un conjunto. Esta incorporación implica un avance en la búsqueda de la inclusión educativa, de la cual sería importante partir para dimensionar a donde hay que llegar, una inclusión educativa como derecho social que abarca a todos los ciudadanos. El Ministerio de Educación con su política educativa se fijara las estrategias para alcanzar la obligatoriedad educativa, para toda la población en edad escolar, lo cual no será de un día para otro o de un ciclo lectivo a otro llevara tiempo son objetivos difícil de alcanzar, pero se debe llegar.

Si nos remitimos a las escuelas que formaron parte de nuestra muestra, podemos comprobar que lo valioso es que, para ambas instituciones, las nuevas políticas deben cumplir con “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.” (Art.11 inc. e de la LEN). Otra reflexión interesante es que si bien la ley enuncia y proclama derechos como la inclusión, la misma debe respetar y atender a cada niño y/o joven en su contexto, en su cultura.

De la política provincial, se rescatan las nuevas orientaciones y sus nuevas

propuestas curriculares que abarcan la totalidad del nivel secundario. Todas las modalidades y especialidades fueron alcanzadas, y debieron acomodarse con cambios completos en cada una y en todas las instituciones del nivel.

Si bien todo cambio es positivo en la medida que se implementa con consenso, se hace referencia a que la autoridad del profesor es cuestionada, interpelada y hasta devaluada en toda esta transformación. Al respecto, Axel Rivas en su obra *Revivir las aulas* se pregunta: ¿Para qué ser docente hoy? “En Argentina, hoy somos cerca de ochocientos mil docentes en todo el país. Un verdadero ejército invisible. De sus subjetividades, sus deseos, sus conocimientos, de su estado de ser en las escuelas depende buena parte del futuro del país. (Rivas, 2014: 149) Dar clases requiere poner el cuerpo y el corazón en las aulas. No se puede automatizar. La docencia es un oficio de interacciones. (Ser docente es estar bajo juicio constante)...Sobre la docencia y el trabajo docente, se expresa toda la sociedad, siendo la única fundamentación la propia experiencia como alumno. La docencia es un trabajo que requiere altísimos niveles de participación de todas las zonas del cerebro. La responsabilidad es inmensa. Muchos proponen cambiar la docencia con un golpe mágico de timón. Creando nuevos incentivos. Por todo el mundo dan vueltas las mismas propuestas: pagar a los docentes por resultados, evaluarlos y ponerles presión para que mejoren. Nuevamente son las palabras de Axel Rivas que sintetizan lo declarado

Quienes han estudiado las reformas educativas del mundo muestran que los países que mejoraron la calidad no lo hicieron con presión negativa sobre sus docentes. Hacerlo implica ignorar la piedra basal de la docencia: el deseo de ir cada día a la escuela, la pasión de enseñar. (Rivas, 2014: 150)

Estas palabras, que parecen poesía o altruismo, se pueden observar en un grafiti expuesto en la entrada de una de las escuelas que investigamos. A continuación compartimos la fotografía de la misma, ya que creemos que es un aporte importante a nuestra investigación.



**Fuente:** Graffiti fachada I.P.E.M. N° 42: Prof. M. B. Moyano Coudert sobre calle Duarte Quirós 3947

Los docentes encuestados dejaron en claro en sus respuestas que el marco legal y normativo de la T.E. fue implementado de manera adecuada, y accedieron con facilidad a la nueva propuesta curricular como así también a los nuevos formatos educativos, los cuales debieron incorporar en sus planificaciones y trabajo áulico.

#### *Implementación institucional.*

Durante el proceso de implementación de la transformación educativa, nos hemos preguntado si ella incidió en el clima institucional y cómo se llevaron a cabo los procesos de reubicación. La respuesta se inclina positivamente hacia la premisa de que la transformación no incidió directamente sobre el clima institucional, ya que, si bien se realizaron cambios horarios reacomodando asignaturas; Todas esas modificaciones se vivieron como parte de una nueva organización para dar mejoras a los alumnos, a los docentes, a las familias.

También es cierto que, como proceso de cambio, fue evolucionando en sus aspectos de aplicación porque en los comienzos se manifestaba dubitativamente, con tensiones y roces, y hasta con desconfianza, pero a medida que pasaba el tiempo y la implementación se hacía más certera y generaba los sentimientos opuestos a los expuestos, sobre todo la confianza; se llegaron a acuerdos y consensos que se interpusieron a las dificultades.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que es pertinente aclarar la definición de dos palabras, a las cuales remitimos como cotidianos pero merecen una atención especial. Nos referimos a *acuerdo* y *consenso*, que expresadas en resoluciones y/o actas se emplean de forma habitual, pero que en el proceso de T.E.,

demandan tiempos, esfuerzos y disposiciones de todos los actores. La primera conceptualiza la decisión tomada en común por varias personas sobre alguna cosa ante una relación pacífica. Por su parte, la segunda (consenso), hace alusión a una decisión que se toma gracias al acuerdo de una mayoría pero, a su vez, tratando de minimizar el nivel de conflicto con la minoría.

En la aplicación de la T.E. se produjeron procesos de reubicación, los cuales pueden entenderse desde la expresión *cae un plan sube otro plan*; en este movimiento, resulta valiosa la posibilidad de acuerdos entre profesores, esto da igualdad de oportunidades para todos. De esta forma, entre trabajadores, los acuerdos son aceptados negociando su propio horario, en un trato colectivo, solidario y transparente. Si la propuesta se presenta desde los equipos directivos, las consecuencias son susceptible, ya que pueden llegar a generar disgustos en los profesores que piensan que “con la modificaciones se beneficia a unos y perjudica a otros”; otra frase que refleja el pensamiento común por parte de los docentes ante esta posibilidad es “estos cambios son la ocasión para sacar docentes”. Así algunos profesores, pueden resultar favorecido y otros muy interpelados por los cambios.

No significa desconocer o apartar la responsabilidad directiva, respecto a los cambios a implementar, pero sí es cierto que los horarios se acuerdan mejor entre profesores, entre pares, entre iguales. Cuando el directivo, en soledad, es quien propicia los cambios, algunas decisiones pueden interpretarse como que favorece a sus amigos o con los que simpatizan y perjudica a otros, lo que seguro despierta malestar en el cuerpo docente. Se rescatan los acuerdos realizados primero por departamentos de materias afines, y luego inter departamento, permitiendo en una primera etapa cambios entre profesores de igual o semejante titulación, lo que favorece las reubicaciones. Por ejemplo, un profesor de biología de primer año le convenía pasar a la de segundo o tercero, se autorizaba y si además, este cambio necesitaba incremento de horas también se solicitaba autorización a la inspección correspondiente.

Finalmente, las directoras plantean que, aunque surgían problemas en el quehacer cotidiano y, por ende, en la aplicación de la transformación educativa la misma se llevó adelante de acuerdo con la reglamentación sugerida.

El instructivo administrativo anual, redactado para organizar el proceso de transformación contiene los conceptos laborales tenidos en cuenta al aplicar la TE. Se lo encuentra en el Anexo XIII cuyo título es: Reubicación por cambio de planes de



estudios, allí se explicitan los criterios para la reubicación del personal docente, creemos pertinente y adecuado incluirlos en nuestra investigación a modo de herramienta de análisis:

*Criterios de reubicación:*

1. Entre los Planes de Estudios derogados y la Nueva Propuesta Curricular existen asignaturas equivalentes en cuanto a la denominación y carga horaria, por lo que no se verá afectada la situación de los docentes de las distintas Orientaciones.

2. Se efectuará la reubicación de los docentes trabajando con la Orientación y Especialidad original del Establecimiento Educativo y la nueva seleccionada.

3. La modificación de los Planes de Estudios se llevará a cabo sin costo laboral para el docente.

4. Los docentes conservarán idéntica situación de revista.

5. Cada docente a reubicar podrá incrementar hasta dos (02) hora cátedra, siempre que no exceda la carga horaria prevista en el Régimen de Incompatibilidades vigente. En aquellas disciplinas consideradas equivalentes y en las que el incremento sea mayor, se autorizará en cada caso en particular dicho incremento por vía de excepción y siempre que se encuentre compatible.

6. Todos los movimientos correspondientes se harán con fecha a febrero.

7. Todos los actos administrativos que resulten de las modificaciones se efectuarán por agente. No se procederá a la elaboración de paquetes por Establecimiento Educativo.

8. Confeccionados los MAB y las planillas de elevación (F18), serán remitidas a Recursos Humanos Área “B”, Sección Legajos visadas e intervenidas por la Inspección respectiva. En el ciclo lectivo 2013 y 2014 se implementaron las planillas F1 y F2. Anexos VII y VIII.

9. En el caso que el docente quedara con horas institucionales como producto de las modificaciones, las mismas recibirán, a efectos de la Reubicación, el tratamiento similar al de una asignatura. El carácter de las mismas debe respetarse, lo que implica que si un docente queda con dos horas institucionales, una con carácter titular y otra interina, habrá que confeccionarle 2 Formularios MAB, uno por cada hora.

10. Los docentes que quedaran en la situación indicada en el ítem anterior deberán cumplir efectivamente su carga horaria en tareas de apoyo a las trayectorias

de los alumnos.

*Procedimiento sugerido para las reubicaciones:*

1. El proceso de reubicación de los docentes se realizó, en primer término, en las asignaturas equivalentes.

2. Para la reubicación en asignaturas no equivalentes, en primer lugar se apeló a un acuerdo entre los docentes con alcance para la asignatura, mediante suscripción de un Acta Acuerdo.

3. Cuando no fue posible, se aplicó los siguientes criterios:

- a) Se confeccionó una lista por Espacios Curriculares,
- b) Se ordenó en cada grupo los titulares seguidos de los interinos,
- c) Cuando fueron varios los docentes de la misma asignatura y carácter se estableció un orden en base al puntaje de la L.O.M. De darse la situación que algún docente no esté inscripto, el Establecimiento debió consultar en página WEB el puntaje, de no encontrarse, se solicitó a Junta de Clasificación el puntaje respectivo.

d) Para la cobertura de los Espacios Curriculares previstos en la nueva estructura, la reubicación del docente siguió el orden establecido en los ítems anteriores según correspondió. De quedar vacante alguno de ellos, se hizo la publicación de la vacante respetando el procedimiento implementado para la cobertura de vacantes.

e) Los docentes con carácter suplente siguieron al docente titular en la/s asignatura/s en la que fue reubicado este (incluyendo hs institucionales). Los MAB de los suplentes debieron ir adjuntados en los F18 de reubicación del titular.

4. Los docentes en tareas pasivas transitorias o permanentes; con cambio de ámbito laboral transitorio o permanente; con traslado por razones de salud provisorio o definitivo, con jubilación por invalidez provisoria y/o en usufructo de licencia con o sin goce de haberes (de cualquier naturaleza) los mismos debieron ser reubicados en el nuevo Plan de Estudios.

5. Las solicitudes de acrecentamiento, cambios de cátedra, etc., se considerarán con posterioridad a las reubicaciones por plan de estudio.

La confección de los formularios MAB para la reubicación del personal, lleva por tratamiento administrativo indicaciones especiales con códigos propios para altas y bajas. Concluida la documentación elaborada individualmente para cada docente, contando con la respectiva intervención de la Inspección correspondiente, se giraba la

documentación requerida a Recursos Humanos Área B<sup>20</sup>. Con respecto a este tema, en las escuelas en las que realizamos la investigación, los tiempos para la carga de planillas y confección de los MAB de movimiento, insumieron tiempos abundantes y valiosos; pero la administración central demoró en procesar la información que la escuela entregaba con los cambios realizados en las asignaturas. Los administrativos dejaron constancia de que el trabajo era arduo, ya que tuvieron que rehacer papeles y reubicaciones. También expresaban que, en ciertas situaciones, las planillas presentadas se perdían y la escuela debía hacerlas nuevamente.

La administración central fue un estamento que no estuvo a la altura de receptar todos los movimientos de altas y bajas que imponía la T.E., lo cual no ayudó a consolidar los cambios.

Por otro lado, en lo que respecta a los acuerdos de los docentes, podemos decir que si bien estos se generaban, algunos demoraban en firmar los cambios definitivos. En cuanto a las declaraciones juradas tardaban en presentarlas y, sumado a que las constancias de servicios están sin actualizar, ocasionó mala interpretación en la incompatibilidad, y provocaron demoras en la carga de la nueva situación laboral. Los docentes rescatan que los tiempos institucionales fueron aprovechados para lograr los consensos necesarios para dar cabida a una adecuada transformación educativa.

Las reubicaciones, en estas instituciones, no cambiaron a los profesores de las asignaturas que daban; sólo el 47 % de ellos tuvo que tomar otra asignatura distinta a la que venía trabajando.

En la siguiente tabla intentamos ilustrar la evolución de la T.E. año por año (desde el 2010 al 2013 con el marco legal de implementación), en todas las etapas fue de carácter voluntario:

---

<sup>20</sup> M.A.B. de Baja para Reubicar situación con Código “895” ya sea para docentes titulares o interinos que reubicaron en forma total, parcial o que no pudieron reubicar.

M.A.B. de Alta para Reubicar Ciclo Orientado/2013 con Código “855” de las horas cátedra reubicadas en el Establecimiento Educativo, debiendo solicitar al docente, de corresponder, los M.A.B. de Alta de otro/s Establecimiento/s por la reubicación total o parcial de las horas relacionadas con las bajas que confeccionó el establecimiento de origen. Los Códigos de Planes de Estudios y asignatura obran en las Resoluciones de apertura respectivas. Para el caso de docentes con horas en usufructo de licencia con o sin goce de haberes, agregar en Observaciones dicha información y acompañar copia de la resolución de otorgamiento del beneficio. Si el trámite no contara con el instrumento legal indicar el Número de Expediente por el que se tramita el mismo. M.A.B. de Altas Horas Institucionales con Código “6” por la totalidad de horas cátedra titular o interina y/o por la diferencia de horas cátedra titular o interina derivadas de los MAB de Baja y Alta. Se deberá completar en dicho MAB los campos: Plan de Estudio - Modalidad - Materia.

Año lectivo	Se deroga	Se reglamenta
2010 para 1°, 2°, 3° Año	Dcto. 141/96	R.M. 29/10.
2011 para 4° Año	Dcto. 149/97	R.M. 668/11
2012 para 5° Año	Dcto. 149/97	R.M. 668/11
2013 para 6° Año	Dcto. 149/97	R.M. 668/11

#### Observaciones:

La R.M. 29/10 aprueba la estructura curricular y los contenidos del diseño curricular del Ciclo Básico que ambas escuelas aplican durante el ciclo lectivo 2010. Incorporado como Anexo XIV, también como anexo XV adjuntamos la resolución 31/2011 referida al C.O.

R.M. 668/11: Aprueba las estructuras curriculares para el C.O. que ambas escuelas aplican durante el ciclo lectivo 2011-2012-2013.

Reviste interés saber los criterios generales que se tomaron para la reubicación del personal docente, ellos fueron el marco de referencia para preservar, la situación de revista de los mismos, al menos en cuanto a la cantidad de horas cátedra y carácter de la misma; a continuación lo enumeramos:

Entre el Plan de Estudios aprobado por Decreto 141/96, correspondiente al denominado Ciclo Básico Unificado, y la Nueva Propuesta Curricular para el Ciclo Básico, existen asignaturas equivalentes en cuanto a denominación y carga horaria, por lo tanto no se verá afectada la situación de revista de los docentes.<sup>21</sup>

Año	Decreto 141/95	Nuevo Plan
1°	Lengua Castellana	Lengua y Literatura
2°	Lengua Castellana	Lengua y Literatura
3°	Lengua Castellana	Lengua y Literatura
1°	Matemática	Matemática
2°	Matemática	Matemática
3°	Matemática	Matemática
1°	Inglés	Inglés
2°	Inglés	Inglés
3°	Inglés	Inglés
1°	Educación Física	Educación Física
2°	Educación Física	Educación Física
3°	Educación Física	Educación Física
1°	Educación Tecnológica	Educación Tecnológica
2°	Educación Tecnológica	Educación Tecnológica
3°	Educación Tecnológica	Educación Tecnológica
		Educación para la Vida y el Trabajo

<sup>21</sup> Memorándum N° 4/10 producido por la Dirección General de Educación Media.

Para la cobertura de los Nuevos Espacios Curriculares, posterior a la reubicación, se utilizaron las L.O.M. (Lista de Orden de Merito) correspondientes a los nuevos espacios. Ver anexo XVII.

Las disposiciones de la T.E. refleja el “costo laboral cero”, estabilidad laboral, sin perjuicio salarial, todo lo cual se cumplió en estas instituciones. Colectivamente, se pensaba que una ventaja podía ser la posibilidad de incrementar horas, en las escuelas tomadas en cuenta para la investigación, esto no sucedió. En cuanto a esto, nuestros resultados arrojan que sólo algunos pidieron incremento y concentración horaria, marcando pertenencia y deseos de trabajar en la escuela; esta opción debe ser tomada en cuenta a la hora de integrar los docentes a los diferentes espacios institucionales. De acuerdo a lo expresado por una de las directoras y por los resultados de las encuestas, “los docentes trabajan en menos cursos; pero tienen el mismo número de escuelas. Es decir, la movilidad y dispersión laboral en dos, tres o más escuelas se mantiene, lo que sí demuestra una situación de ventaja es la disminución en el número de cursos que deben atender los docentes.

#### *Situación laboral docente.*

Un nuevo estamento creado para esta T.E. son las llamadas horas institucionales, si bien tuvieron reglamentación propia, Resolución 91/2010 (Anexo XVII) la dispersión de sus funciones fue considerada. En una de las escuelas de nuestra investigación se decidió unificar el trabajo de estas horas y dedicarlas al acompañamiento de la tercera materia previa. Estas nuevas horas, en las escuelas estudiadas, fueron la última opción cuando realmente los educadores no podían reubicar, es decir, en los casos que no contaban con una materia equivalente, las causales en orden de prioridad se detallaron en el análisis de las encuestas.

Para la práctica pedagógica en el aula se dispuso de nuevos diseños curriculares, nuevos contenidos y formatos pedagógicos alternativos para cada espacio curricular. En un primer momento, estos formatos fueron sugeridos pero, en el caso de que se aplicaran, se debían incorporarse en las planificaciones; luego, revistieron carácter obligatorio. También se estableció como obligatorio que todas las asignaturas introdujeran un formato didáctico distinto del habitual, asignatura – materia. En lo que respecta a este tema, las escuelas en cuestión dejan clara una diferencia, en una de las instituciones se recibió una capacitación en la que especificaba una descripción sobre cada formatos educativos y las características de su aplicación, entonces los docentes

lo incorporaron como un elemento más de integración y parte del cambio; pero en la otra, los docentes fueron más reticentes, a incorporar estos formatos. Por lo tanto cuando las capacitaciones pedagógicas llegan a todo el personal de la escuela, las propuestas son más fáciles de implementar.

En estos tiempos de T.E. las escuelas recibieron netbooks, ante esto, los docentes manifestaron la existencia de aspectos valorados positivamente y otros, de forma negativa. Con respecto a los primeros, hicieron referencia a que, por primera vez, se acercaron a las escuelas familias que nunca se habían llegado, los chicos se alegraban. Sin embargo, se entregaron con muchas impropiedades, ya que en ciertas situaciones las máquinas no eran suficientes con respecto a la demanda, y esto ocasionó enojo en los que tenían que esperar la nueva llegada. El mantenimiento de las máquinas no es permanente, por lo que los aparatos deben esperar al técnico cuando se rompen. La recepción y entrega de las mismas, demandan la confección de muchos papeles, no hay personal para afectar a estos trámites., recargando al director y/o secretario. La llegada de nuevos libros, también fue recibida con felicidad en las escuelas. Hay docentes que inculcan y trabajan con libros siempre, los entregan a los alumnos.

Estos materiales que acabamos de nombrar netbooks y libros en las manos de los propios alumnos, disponible para ellos, marca una impronta superadora en el proceso de enseñar y aprender. Para concluir quisiéramos reproducir lo expresado por una de las directoras, la T.E. ya se dio, ya se terminó, quedan cosas por analizar por ejemplo haber capacitado para las nuevas disciplinas y contenidos, pero “estamos en un mundo donde todo cambia rápido, con saltos grandes, ¿que vendrá ahora para la educación secundaria? Son muchos los temas y problemas por abordar ¿Por dónde empezar?”.

Lo valioso es que vayamos todos juntos, que nadie quede fuera, hoy todas las escuelas se transformaron, cada uno la vivió, la realizó, interpretó y aplicó en y con toda su planta funcional. En el ciclo lectivo 2014, todas las escuelas orientadas titularon con sus nuevas denominaciones cerrando el proceso de transformación.

En el dialogo informal con los docentes en la sala de profesores recogimos algunas expresiones sobre los alumnos, las cuales si bien no tienen vinculación directa con los resultados obtenidos, sirven de reflexión para los docentes del nivel secundario

En los tiempos que corren con la masificación del nivel es difícil aceptar-

conocer – interpretar - intervenir en la cultura de los alumnos, porque generacionalmente las diferencias son notorias, los profesores tenemos un imaginario de trabajo con alumnos sin demandas, al modo de relacionarse de los adolescentes (lenguaje - identidades – posturas) no lo incorpora la escuela. Sumado a esto en nuestra provincia, y en especial en la ciudad, las escuelas secundarias absorben la población local de cada lugar, lo que implica que confluyen en las aulas las problemáticas sociales y familiares con las que conviven día a día los educando. Por otra parte, la mayoría de los profesores no habitan en esos barrios o localidades, por lo que hay situaciones que viven los adolescentes que no son conocidas, comprendidas, entendidas o toleradas por los docentes; esto marca diferencias y acentúa distancias; no escapa también de considerar que en estos tiempos existe desprestigio social cuando se mira al docente y a su carrera de formación.

Para la transformación, aspectos en esta línea no son tenidos en cuenta como parte de las condiciones de trabajo educativo, pero sabemos que hay que considerarlos, tenerlos en cuenta, apuntar conceptos que disponen o enferman al profesorado. Especialistas en neurociencias indican que existen tres tipos de estrés: el positivo, el tolerable y el tóxico. Esta distinción es determinante para el futuro de la política educativa y de nuestras visiones sobre la docencia, cuando frente a las situaciones problemáticas el docente responde positivamente con pleno dominio de la situación y de sus emociones logrando ubicar los momentos áulicos de tensión como instancias pasajeras solucionadas el estrés es positivo; se hace tolerable cuando activa los sistemas de alerta y con las intervenciones adecuadas logra recuperarse. Pero cuando las presiones son negativas y acusan a los docentes de incapaces o que les meten presión para cobrar un plus salarial, son caminos hacia el estrés tóxico. Impiden actuar, generan desconcierto. Alientan al abandono masivo de la docencia, dejando las aulas o quedándose en ellas pero ya sin fuerzas pedagógicas para responder. “Necesitamos motivar e inspirar a la docencia. No condenarla.” (Rivas, 2014:150).

#### **Capítulo 4**

### **RESULTADOS Y CONCLUSIONES ALCANZADAS**



## **4.1 Resultados alcanzados**

A partir del marco teórico, lectura, sistematización, análisis y conclusiones de los datos obtenidos en entrevistas y encuestas aplicadas en los I.P.E.M. antes mencionados, se generan conjeturas, predicciones y respuestas a los tres interrogantes que guiaron la investigación. El estudio realizó una mirada de las problemáticas laborales de los docentes frente a las transformaciones educativas, a continuación enunciamos los interrogantes y las afirmaciones a las que arribamos en cada uno de ellos:

### **4.1.1 Representaciones sociales de los docentes de nivel secundario al implementarse la Transformación Educativa**

Hemos tomado la teoría de las R.S. (representaciones sociales) con el fin de descifrar cómo los docentes interpretaron y lo que significó en su vida laboral la T.E. Desde un conocimiento de la situación laboral, sentido común y de todo aquello que los influyen y determinan, los educadores, como trabajadores tienen en su trayectoria educativa las experiencias e inserción de su trabajo junto a otros profesores con quienes interactúan, arman, consolidan y ponen en marcha los cambios propuestos de la T.E.

Cuando hablamos de docentes de nivel secundario, incluimos un gran espectro de trabajadores cuyas titulaciones necesarias, para ser designados en cargos y/u horas cátedras, van desde nivel secundario (para preceptores, maestros de enseñanza práctica, ayudantes técnicos, secretarios) nivel superior y universitario (para espacios curriculares y cargos directivos). Para ellos a la hora de implementar una T.E., se pone en juego no solo su titulación, sino una gran complejidad de factores y representaciones que inciden en la aplicación de los cambios propuestos y en el ser docente. Según el Decreto Ley 214/E/63, estatuto de la docencia media, especial y superior ,se considera docente a los efectos de la ley a quien imparte, dirige, fiscaliza u orienta la educación general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en esas funciones, con sujeción a normas pedagógicas en los organismos provinciales. (Art. 2).

Las representaciones que subyacen entre los profesores respecto a la implementación de la T.E y que han sido expuestas en la investigación ameritan un

tratamiento especial y jerarquizado; para eso tomamos, en primer lugar las cuestiones ligadas a las leyes y normativas que existen en el imaginario y/o conciencia de los docentes y; en segundo lugar, la aplicación de la T.E. con sus procesos de reubicaciones y nuevas designaciones que afectaron a todo el nivel secundario, abarcando a la totalidad de los docentes nombrados en horas cátedras, proceso que no tuvo resistencia de los docentes, ni de los gremios.

Los profesores con los cuales intercambiamos saberes, consideran que la T.E. fue pensada y ejecutada desde las autoridades ministeriales (ver organigrama Anexo XVIII) y elaborada por técnicos del hacer educativo. Se avizoró como algo impuesto<sup>22</sup> sin las debidas consultas a la comunidad educativa en general. Lo valioso y rescatado por los docentes fue que durante el primer año, la aplicación en las instituciones era voluntaria y los diseños curriculares se trabajaron en carácter de borrador y consulta. El tiempo de espera de un año para implementar la T.E. sirvió para que estuviera en agenda institucional y se socializara durante todo un ciclo lectivo las modificaciones a aplicar. Las nuevas leyes nacionales y provinciales, toman a la inclusión como derecho ciudadano. Para los nuevos tiempos, la educación es considerada como derecho social y plantea a las instituciones educativas y al trabajo de los docentes nuevos desafíos, en particular, con su labor curricular, su pertenencia al proyecto educativo y sus vínculos con la comunidad.

Los docentes desde su subjetividad, sienten que se transforma el hacer áulico, que se les incorporan nuevas exigencias. Se les demanda conciencia y responsabilidad dentro de un sistema en el que se victimiza a los alumnos, los cuales convulsionan la sociedad y no recogen de la escuela respuesta a sus emergentes de vida y necesidades inmediatas. Los profesores expresan que en estos momentos, el sistema incorpora y mantiene a los alumnos dentro de las escuelas adquiriendo conocimientos con un estar estático, sin movimiento, sin sentirse parte de los engranajes que debe mover la rueda educativa. Afirman que las escuelas funcionan como guardería de los adolescentes.

Existe la demanda de tiempos y espacios propios en las escuelas para trabajar cada una de las actividades, necesidades y/o problemas que puedan generarse en ellas; no obstante, durante la implementación de la Transformación Educativa, los espacios - tiempos institucionales, dedicados a la reflexión conjunta entre profesores fueron adecuados. Toda transformación implica el conocimiento de los docentes,

---

<sup>22</sup> Para este trabajo el verbo imponer significa: Instruir a alguien en algo, enseñárselo o enterarlo de ello.

comprensión, aceptación de cambios y respetar las instancias de proceso, que en este caso se realizó de manera adecuada.

Al implementar una T.E, los profesores ponen las dificultades laborales fuera de sí mismos y de su propio entorno, de manera que si surgen inconvenientes ellos consideran que no se dan por ellos mismos, sino que trasladan las responsabilidades en el sistema que hace cambios y/o en otras personas, como es el caso de sus propios colegas, directores, supervisores, funcionarios, ministro y sindicato. La T.E. comenzó entre los docentes con dudas, con malestar, con prejuicio de que todo cambio es malo; sin embargo, se respetaron las titulaciones, formación y trayectorias profesionales, capacitaciones académicas, estructura laboral, se otorgó garantía con estabilidad en las horas cátedras, no tuvo perjuicio salarial y el costo económico-laboral para los profesores fue cero. Particularmente en las escuelas de nuestra investigación, entre los actores educativos durante la transformación predominó un clima institucional adecuado, lo cual favoreció la pertenencia y trabajo institucional por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

#### **4.1.2 Modificaciones laborales asumida por los profesores en su práctica docente, frente a la Transformación Educativa**

Frente a la TE las acciones y/o desafíos que debieron asumir los profesores son: trimestralización - incremento en horas cátedras - horas institucionales - proceso de ambientación - introducción de nuevos formatos educativos en las planificaciones anuales.

Cambio de bimestre a trimestre, implicando modificar los tiempos de desarrollo de las materias, prácticos y evaluaciones. En este último caso, se aumentó el número de notas - calificaciones, para cada asignatura, es decir, si por bimestre se evaluaba con dos notas (mínimas) siendo 4 anuales, ahora con trimestre son 6 seis, lo cual favorece a la promoción, pero genera más instancias de corrección a cargo del docente. En cuanto al incremento de horas, determinamos que es un beneficio que si bien en nuestras escuelas alcanzó a pocos profesores, ayuda a aceptar los cambios y adecuaciones curriculares, lo cual, también favorece a la pertenencia institucional, acentuándose con la posibilidad de concentrar horas en el proceso de reubicación.

Las horas institucionales fueron creadas e implementadas con el fin de

garantizar la T.E., ya que generó que los profesores dejaran el aula y pasaran a cumplir tareas pedagógicas relacionadas con su titulación, debiendo cumplir esa carga horaria en proyectos pedagógicos, lo que re-significó el concepto de horas cátedras. En las instituciones de nuestro campo de estudio, se desconoce el horario en que se desarrollan las horas institucionales ya que no forman parte del horario escolar que figura en los transparentes de cada curso. Cabe destacar que en estos últimos tiempos se han asignado para asistir al acompañamiento en la promoción de la tercera asignatura.

Durante la T.E., los profesores tuvieron que capacitarse sobre los nuevos diseños curriculares, los cuales fueron provistos desde la escuela, por otros colegas y desde la página web (Porcentajes figuran en las encuestas Pta. 10). A partir de ellos, debieron realizar nuevas planificaciones áulicas y departamentales de acuerdo a las nuevas propuestas, lo que significó positivamente una revisión del trabajo curricular para toda la escuela. En este sentido, dentro de las nuevas propuestas curriculares los docentes de 1° y 4° año deben participar del proceso de ambientación para los alumnos de esos años. Esta propuesta responde al abordaje de cuestiones más vinculadas con la convivencia que al desarrollo curricular específicamente. Es cierto que el niño que recién entra al secundario se enfrenta con cambios muy significativos, por lo que quisiéramos destacar uno de ellos, aportado por una de las directoras que mencionó que en las escuelas primarias los alumnos aprueban con 40 % o sea un satisfactorio y al llegar a la secundaria deben hacerlo con un 60 % (bueno), por lo tanto, un requisito como es la promoción no sólo defiere numéricamente; sino que demanda más exigencias educativas.

Otra directora señala que al principio de año, estas actividades se superponen y se hacen dentro de un marco de muchas exigencias para la autoridad directiva. Los alumnos, padres, docentes, reclaman la presencia del directivo en actividades tales como mesas de exámenes, matrículas, cambios de profesores, nombramientos nuevos, lo que dificulta el seguimiento de las actividades propuesta para la admisión de los alumnos de 1° y de 4° año, por parte de la dirección. Del dialogo con las directoras surgió la propuesta que el periodo de ambientación se realice después del cronograma de preinscripciones para 1° año que suele ser los primeros días de Noviembre. En las instituciones abordadas estos procesos de ambientación ya se realizaban desde años anteriores en ambas escuelas. Por ejemplo se redactaba el material propio de lengua y matemática para estas instancias, por lo que no significo algo nuevo si no algo

instituido desde las orbitas ministeriales.

En cuanto a los nuevos formatos curriculares y pedagógicos alternativos, para la organización de los espacios curriculares se desarrollaron capacitaciones, que a nuestro entender fueron escasas, ya que participaron sólo algunas escuelas seleccionadas. Si pensamos que en este nivel educativo trabajan un sector importante de profesionales sin formación pedagógico- didáctica, la información y capacitación sobre estos formatos se hace indispensable. De igual manera, los docentes en sus respuesta, reflejan que el formato Materia / Asignatura es el más utilizado y preferido a la hora de aplicar la transformación, pero también se suman los de Taller y Proyecto. En ambas escuelas se ha puesto como exigencia que los profesores incorporen algún nuevo formato en sus planificaciones. Expresa una directora: “los profes protestan, pero lo han hecho, incorporan formatos y cosas nuevas, todo lo cual favorece al aprendizaje y aprobación de los contenidos.”

La T.E., trajo al sistema nuevas formas, hemos analizado algunas referida a las modificaciones laborales, pero si miramos el futuro, lo digital será quien impacte en el trabajo docente. Los directores en este proceso de reforma deben asumir tareas muy especiales como por ejemplo armar nuevos horarios a partir de las declaraciones juradas de los profesores, entrega de netbooks y libros, acciones que demandan planillas e informes administrativos complejos y numerosos. Si bien están previstos técnicos territoriales, éstos tienen entre 30 y 40 escuelas asignadas, por lo que el acompañamiento se torna escaso y aislado para las escuelas. En el aula irrumpen con su presencia las netbooks, que se dan desde el programa *Conectar igualdad*, entregando una computadora por alumno para todas las escuelas secundarias públicas, irrumpiendo y modificando la práctica docente en el aula. Ése sí fue un cambio potente e incierto. En las escuelas hay muchas dudas y docentes perplejos. Pero las computadoras impulsaron un gran proceso de capacitación, que de otra manera hubiese sido mucho más lento. “La docencia Argentina tuvo que convertir su saber disciplinar en contenidos educativos digitales.” (Rivas, 2014: 62).

La era tecnológica digital se ha disparado hace mucho tiempo, hoy llega al trabajo docente, acomodarse es difícil, más aún si se piensa que estas adecuaciones son rápidas, no esperan, más bien se imponen, no solo sucede en nuestro país Docentes de todo el mundo, pueden subir sus clases a internet. Y eso está aumentando a un ritmo exponencial. “Suben clases miles de docentes y especialistas de todas las

áreas imaginables del conocimiento. Desde un ignoto buscador de fama hasta los mejores profesores universitarios de los mejores centros de investigaciones académicos”. (Rivas, 2014:126) Axel Rivas predice junto a Clayton que en “el 2019 la mitad de las clases en Estados Unidos serán virtuales y en el 2024 el 80 % del tiempo educativo estará fuera de las escuelas.” (Rivas, 2014: 126).

La T.E. contempló adecuadamente la formación profesional - laboral, considerando las trayectorias profesionales, las titulaciones, capacitaciones académicas y la vida laboral de los docentes. La nueva organización establece modificaciones al modelo pedagógico en el que los docentes realizan su tarea educativa, implica revisar los modos de trabajo para recrear y cumplir con un proceso de enseñanza inclusiva. Las expectativas de los docentes, respecto de su nueva tarea dentro de los cambios, no son positivas, subyace entre ellos, un pensamiento hegemónico de des-compromiso por parte de los jóvenes frente al aprendizaje.

Necesitamos los ojos abiertos y las convicciones claras para salir adelante. Como educadores y trabajadores intelectuales debemos tener una visión profunda de las desigualdades sociales, mucha preocupación por los que quedan atrás y una voz de denuncia y anuncio de nuevas transformaciones que cambien generaciones, consiguiendo igualdad no solo en posibilidades educativas, sino logrando en la vida cotidiana la conquista y ejercicio pleno de los derechos sociales y económicos que nos lleven a vivir una vida digna. Rivas señala que son necesarios educadores que no teman a los tiempos que vienen y enseña a “mirar al futuro con ojos pedagógicos, mirar las innovaciones disruptivas con ojos de sistema, con ojos que sean capaces de defender a los que quedaron atrás.” (Rivas, 2014: 145)

Es preciso sumar la necesidad del reconocimiento y valoración laboral de los educadores para que las modificaciones educativas sean asumidas, realizadas y acompañadas por el colectivo docente. Qué satisfactorio es pensar que en otros países nuestra tarea es tan valorada, como es el caso de Finlandia, donde la profesión docente es la más buscada para las mujeres y la segunda para los hombres, despertando admiración cuando alguien en una reunión social dice que es docente. Deseamos que las nuevas transformaciones posicionen a los educadores argentinos y latinoamericanos en ese lugar.

#### **4.1.3 Procesos de reubicación al implementarse la Transformación Educativa**

En estas instituciones los procesos de reubicación no tuvieron efectos negativos ni fueron numerosos. Los docentes mantuvieron sus asignaturas y no tuvieron que dejar de dictar la materia del plan que se derogaba y pasar a otra u otras distintas. En su mayoría los profesores mantienen su carga horaria, es decir, no incrementaron horas. Ciertamente es que, la posibilidad de aumentar el número de horas está prevista por los mecanismos de transformación y de cambio de plan, lo que predispone al trabajador a aceptar de buena manera los cambios, ya que si aumenta su carga horaria incrementa su salario.

Otro aspecto de la T.E. es que modificó los horarios institucionales debido a que las asignaturas cambiaron la cantidad de horas, de un plan a otro; en algunos casos aumentando, en otros disminuyendo. Esto originó modificación en los horarios de cada uno de los cursos y, por consecuencia, de los docentes. En ambas escuelas los nuevos horarios fueron contruidos, propuestos y consensuados por los docentes acompañando la dirección de la escuela. Los procesos de reubicación se realizaron docente por docente, lo que exigió una revisión de toda la planta funcional, el diálogo con cada uno de ellos donde se planteaban situaciones personales y laborales, como así también el pensar, realizar y acordar propuestas de cambios. Este trabajo estuvo a cargo de los equipos directivos, en íntima unión con la secretaría de las escuelas.

Las mutaciones fueron realizadas por etapas; la primera, fue de carácter voluntario, abarcó a todo el ciclo básico (1°,2°,3° año); la segunda, modificó cuarto (4°) año; la tercera, quinto (5°) año; la cuarta y última, transformó sexto (6°) año. Es decir, en cuatro años se completó la T.E. para todo el nivel secundario en las escuelas orientadas. En el área educacional, los cambios se plantean generalmente por cohortes de alumnos; para nuestro caso pudo haber abarcado (6) seis años, sin embargo ocupó (4) cuatro. En educación los procesos son largos, ya citamos alguno como puede ser una cohorte, sin embargo si tomamos la LEN sancionada en 2006, que amplía la escolaridad obligatoria hasta la finalización de la educación secundaria, sería el año 2018 tiempo en que egresen los niños que al momento de promulgarse la ley ingresaban al sistema educativo. Por ello decimos que la política pública educativa, debe superar las fronteras de las instancias temporales de permanencia en el gobierno, de los partidos que se elijen democráticamente.

La educación es una práctica política dentro de la democracia, en ella estamos

autorizado a evaluar, a participar y a soñar con decisiones políticas compartidas en este sentido junto al Dr. Bambozzi afirmamos:

La política se traduce en el conjunto de actividades destinadas a organizar la vida de un grupo a través de la discusión e implementación de un proyecto común de orden, el que supone acciones con la intención de influir, conservar o modificar el poder y la organización necesaria para llevarlo adelante.(Bambozzi, 2013: 14)

En cuanto a las titulaciones de los alumnos, nuestras escuelas dejaron de hacerlo por el plan de estudio correspondiente al ciclo de especialización (Educación Polimodal) Decreto 149/97, otorgando al egresado el título de *Bachiller Orientado en Economía y Gestión de las Organizaciones, Especialidad Gestión Administrativa*; y pasaron por disposición de la Resolución Ministerial N° 31/2011 a titular a sus egresados como *Bachiller Orientado en Economía y Administración*.

En nuestra investigación propusimos dentro de los objetivos específicos, establecer diferencias en el trabajo docente al aplicar la transformación educativa en escuelas orientadas de Economía y Administración. En nuestras encuestas, pedimos que de manera comparativa se analizara el antes y después de cuatro actividades fundamentales de los docentes cual son:

- En cuántos cursos da clase
- Para cuántos cursos Planifica
- En cuántos cursos evalúa
- Cuántos días trabaja en la escuela

La T.E. según las respuestas de los encuestados, NO produjo cambios significativos en estos cuatro aspectos. La cantidad de cursos en los que trabaja, evalúa y planifica no variaron sustancialmente, pero sí la cantidad de días que los docentes desempeñan su tarea frente al aula. Responden que van menos días a la escuela con la misma carga horaria, por lo que podemos concluir que para estas escuelas la T.E. permitió a los docentes organizar mejor sus horarios. La literatura especializada, referida a las evaluaciones de políticas para el nivel y la opinión de los especialistas señalan que una medida importante para una reforma integral de la escuela secundaria es “Garantizar mayor concentración horaria, lo que se traduce en más tiempo de enseñanza de los docentes frente a sus cursos y la consecuente



reducción de la cantidad de alumnos a los que atender.” (Veleda, 2008:28).

Ya terminando y encontrando algunas respuestas a los problemas e interrogantes de la investigación nos proponemos pensar que las transformaciones educativas tienen muchos matices y elementos a tener en cuenta a la hora de implementarla. Si bien lo laboral es un eslabón a considerar, los nuevos tiempos caracterizados por ser vertiginosos, rápidos, inmediatos, demandarán al docente la participación, adaptación y en enfrentamiento con varias transformaciones educativas a lo largo de su trayectoria como trabajador de la educación.

La formación docente deberá incluir, el concepto de transformaciones o reformas educativas, pues los docentes (maestros - profesores) cuya trayectoria como trabajadores alcanzan 25, 30 años y/o más de servicio en el sistema educativo, tendrán durante su vida laboral que reacomodar, reubicar, reestructurar y re- significar sus titulaciones, capacitaciones y certificaciones. La reflexión de Rivas nos ayuda a cerrar el concepto sobre los cambios que enfrentamos como sociedad, los cuales están siendo muy próximos unos de otros, dicho autor expresa “Nuestros alumnos cambian muchas veces de trabajo, “incluso gran parte de los trabajos que harán todavía no se han inventado.” (Rivas, 2014: 144)

## 4.2 Orientaciones y reflexiones finales

Después de haber respondido a los interrogantes planteados en nuestro trabajo de investigación, y considerando el análisis de campo realizado en dos Institutos Provinciales oficiales de Enseñanza Secundaria, expresamos a modo de conclusiones las reflexiones finales, orientadas más allá de las individualidades de estas comunidades escolares, hacia una mirada general de las transformaciones educativas implementadas en Córdoba, otorgando algunas consideraciones en torno a las modificaciones laborales que deberán darse en la práctica docente, para lograr alcanzar una política transformadora para el nivel.

La asunción de los paradigmas de *la obligatoriedad educativa y el derecho social a la educación*, para que sean asumidos por parte de los trabajadores del nivel, resulta necesario una fuerte capacitación en servicio disponiendo de tiempos y espacios pertinentes para Jornadas interinstitucionales e institucionales destinadas al desarrollo, sistematización y producción de su papel como constructor del saber

pedagógico que pueda responder a las demandas y avances que se operan en las diferentes esferas de la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico académico y su praxis.

Expresamos algunas sugerencias y consideraciones:

Configurar nuevas relaciones y formas de trabajo al interior de las instituciones con designaciones que permitan superar las estructuras de hora cátedra y avanzar a paquetes o bloques horarios, facilitando así la concentración laboral en un establecimiento; trascendiendo la fragmentación de horarios múltiples (mosaicos) en varias escuelas. Apuntar a la especificidad del trabajo docente en la escuela secundaria, tomando esta tarea como fuente de trabajo y reposicionando la trayectoria laboral, ya que algunos profesores alternan su trabajo áulico con otras actividades particulares.

Resulta imprescindible: sostener y dar garantías al trabajo docentes a través de estabilidad y acuerdos salariales al empezar los cambios curriculares - organizacionales. Los educadores deberán conocer toda la trayectoria transformadora, saber de dónde se parte y a dónde se quiere llegar para que puedan efectivizarla en la escuela y en el aula haciendo suyos los cambios en un tiempo y en un espacio real, a partir de canales fluidos de comunicación, y de una participación efectiva desde lo particular, departamental, institucional, jurisdiccional.

Generar continuidad en los procesos de reforma, tanto en la permanencia de los políticos, académicos y técnicos que presentan y arman las innovaciones, como en la de los equipos directivos que aplican institucionalmente la transformación, estos últimos tienen la responsabilidad central, como agentes de cambio absolutamente imprescindibles y determinantes de los resultados esperados a partir de la interpretación, ajustes y puesta en marcha de la propuesta transformadora tanto curricular como administrativa.

El currículum, en la medida en que sea entendido como herramienta de trabajo, tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, la respuesta a la inclusión escolar, cada comunidad educativa tiene su cultura que la hace propia y distinta la cual debe reflejarse en la construcción del Proyecto Curricular Institucional.

Desarrollar políticas en los institutos de formación que apoyen a los docentes en la comprensión, no sólo de los nuevos escenarios en los que se inscriben los

procesos de enseñanza aprendizaje, sino también de los marcos históricos y las demandas socio - políticas que conllevan las transformaciones educativas. Apostar a la carrera docente instalando prestigio social, status profesional y estabilidad laboral futura en los aspirantes de la docencia.

Articular los cambios pedagógicos con cambios en lo administrativo - organizacional, lo que implica instalar un aceitado entendimiento entre las escuelas y los centros informáticos de cargas de movimientos de los agentes educativos evitando demoras en las nuevas situaciones laborales con merma o pérdida salarial.

El desafío radica en la capacidad de los sistemas educativos para gestionar el cambio sistémico, a fin de lograr sintonía entre todos los estamentos del sistema y evitar que las T.E. sean vividas como amenaza a la identidad disciplinar o profesional de los docentes o como riesgo para su estabilidad laboral. Para la implementación se precisa formación docente, participación activa en el debate curricular y en el proceso de armado de los cambios.

Democratizar las transformaciones educativas, posibilitando la participación concreta en la que los docentes se sientan incluidos y partícipes. La siguiente frase expresa el sentido democrático de las transformaciones “En ella hay que reconocer a todos como autores, habitando un espacio en donde lo común habilita un trabajo compartido, asumiendo el desafío de comprender la nueva realidad educativa como una construcción social”. (Bambozzi, 2013:13). Proponemos una re-institucionalización de la Educación Secundaria con una transformación real colectiva en cada escuela y en cada aula.

Argentina, país federal, con un sistema educativo público, gratuito y obligatorio para la Educación Secundaria necesita de una educación pensada y construida por docentes, sindicatos, técnicos y autoridades, en un trabajo de respetuosa y valorada construcción colectiva, ejerciendo de este modo mecanismos de representación , con lecturas y propuestas políticas, con consenso y conocimiento de todas las innovaciones posibles, adecuadas a cada comunidad educativa.

Nos queda por expresar la necesidad de configurar un reconocimiento a la docencia como trabajo profesional, que requiere en estos tiempos salarios justos y ética estatal. Conceptos que implican a los profesores construir la vida pública de la sociedad, pero no de cualquier manera, deben hacerlo como sujetos protagonistas, responsables y activos actores del proceso transformador.

Los cambios serán exitosos, cuando miren, atiendan al bien común, superen las brechas de desigualdad y sean contruidos para el bien de los ciudadanos, de los alumnos, y de los trabajadores de la educación que elijen la docencia como forma digna, creativa y bella de trabajo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Atilio, B. (2005). *Las reformas educativas en los países de cono sur. Un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO.

Bambozzi, E. (2013). *¿De que hablamos cuando hablamos de DEMOCRACIA ESCOLAR ?*. Córdoba: Del Copista.

Bambozzi, E. y. (2013). *¿De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar ?* Córdoba. : Del Copista.

Bourdieu , P. & Passeron, J.C. (1979 :104). *La reproducción*. Mexico: LAIA S.A.

Bourdieu, P. (2005:83). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo vientiuno.

Bourdieu, P., & Passerorn, J.-C. (1998). *La Reproducción*. Barcelona: Laia

Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación .Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.

Brigido, A. M. (2006:123). *Sociología de la Educación .Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.

Brigido, A. M. (1994:174-175). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Docencia.

Brigido, A. M. (2006). *Sociologia de la Educación*. Córdoba: Brujas.

Brigido, A. M. (2008). *Sociología de la Educación*. Córdoba: Fundación Hernandarias.

Brigido, A. M. (2008:223). *Sociología de la Educación*. Córdoba: Brujas.

Córdoba, P. E. (2013). *Decreto N° 36*. Córdoba.

Educación, M. d. (2010). *Documento base : Educación Secundaria en Córdoba*. . Córdoba: M.E.

Escuela, N. (2013). *Cuaderno de Trabajo. Modulo I*. Buenos Aires.: C.F.E.

Feldfeber, M. (2009). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: noveduc.

Ferreya, H. A. (2012: 224). *Entramados, análisis y propuestas para el debate.Aproximacion a la educación Secundaria en la Argentina*. Córdoba: Comunicarte.

Franci Alvarez, M. (2011). *Estadística. Notas de cátedra*. . Córdoba, Argentina.

Freire, P. (2012:50). *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Gonzáles, H., Spessot, A., & Rinaldi, M. (2009). *Reconocido nuestro trabajo docente*. Buenos Aires: CTERA.

Gutiérrez, A. (2002). *Las practicas socilaes : Una introduccion a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra.

Gutierrez, F. (1988 :69). *Educación como praxis política*. Madrid: Siglo XXI.

<http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-educacion/>. (3 de 2015).

Ley de Educación Nacional N° 26.206 diciembre 2006

Ley de Educación Provincial N° 9870. Córdoba diciembre 2010.

Ley Federal de Educación N° 24.195 abril 1993.

Ley de reforma estatuto docente 214/E/ 63 N° 9822. Córdoba agosto 2010.

Maldonado, S. (2008). *Otra escuela secundaria es necesaria y posible*. Buenos Aires: CTERA.

Ministerio, d. E. (2009). *Encuadre General de la Transformación* . Córdoba: Subsecretaria de Educación.

Miranda, E. M. (6 de Septiembre de 2001). *La reforma educativa en Argentina : análisis político de su implemetación en la provincia de Córdoba*. Recuperado el 2015, de <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/MirandaEstelaMaria>.

Najimias, C., & Rodriguez, S. (2010). *Prácticas de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre las teorías los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: LUMIERE.

Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. Buenos Aires: DEBATE.

Rivas, A. (2014:). *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. Buenos Aires: DEBATE.

SEPIyCE. (2010). *Documento base de la reforma 2010*. Cordoba: Ministerio de Educación.

SEPIyCE. (2011). *Educación Secundaria. Encuadre general 2011-2015* . Córdoba: Ministerio de Educación.

SEPIyCE. (2013:4). *Igualdad y calidad educativa*. Recuperado el 3 de Marzo de 2013, de <http://www.cba.gov.ar>

Veleda, C. (2008). *Políticas de inclusión , justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales*. Buenos Aires: CIPPEC.

Volmer, M. (2013:46). *La nueva secundaria obligatoria avances desafíos y*

*propuestas . De un modelo selectivo a un modelo de inclusión.* Cordoba: BBVA. Bco. Frances.

Wainerman, C., & Di Virgilio, M. M. (2010). *El quehacer de la investigación en educación.* Buenos Aires: Manantial.



**ANEXOS**

### Anexo I: Foto histórica



Foto de la marcha blanca en Córdoba. A la derecha la Escuela OLMOS hoy Shopping, signo claro del liberalismo que privilegió la construcción de un centro comercial en vez de la reconstrucción de una escuela.

### Anexo II: Decreto 125/2009.

Decreto 125 /2009 Artículo 1°. INSTITÚYESE la Educación Secundaria como nivel que conforma la obligatoriedad escolar en todo el ámbito de la Provincia de Córdoba, y que constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido el nivel de Educación Primaria.

**Artículo 7°.** Facultase al Ministerio de Educación para reglamentar y disponer las medidas de reasignación del personal titular e interino que resultare afectado por la implementación de los planes de estudios a aplicar.

### Anexo III: Resoluciones

- **C.B.** Resolución Ministerial N° 29/10 y N° 344/11
- **C.O.** Resoluciones Ministeriales N° 668/11 y N° 739/11

- **Educación Secundaria Rural** Resoluciones .Ministeriales N° 130/11 y N° 699/11
- **Educación Técnica:** Plan de Estudios C.B. Técnico, Resolución Ministerial 35/10 y Segundo Ciclo de la Educación Técnica (Plan de siete (07) años) Resolución Ministerial N° 565/11 y N° 1542/12 ( Tablas de equivalencias)
- **Nivel Medio de Jóvenes y Adultos** Resolución Ministerial N° 084/11 para el Ciclo Básico y Resolución Ministerial N° 740/11 para 2do. Año del Ciclo Orientado

#### **Anexo IV: Metas Educativas 2021**

De pagina 16 , fortalecer las políticas educativas y culturales, tendientes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la primaria y secundaria y a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, en el marco de las Metas Educativas 2021.

#### **Anexo V: Definiciones**

- Sistema educativo: Es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas llevados a cabo por el Estado (nacional, Provincial o municipal) o reconocidos y supervisados por él a través de los Ministerios de Educación (u organismos equivalentes) en función de una normativa nacional, Provincial o municipal. El sistema educativo comprende los niveles de enseñanza y otros servicios educativos.

- Niveles de Enseñanza: Son tramos del sistema educativo que acreditan y certifican el proceso educativo organizado en función de las características psicosociales del sujeto con relación a la infancia, a la adolescencia, a la juventud y a la adultez. Los niveles que conforman el sistema educativo son: Inicial-Primario-Secundario-Superior.

- El Nivel Secundario, “tiene por objeto profundizar los saberes, habilidades y valores en función de las áreas de conocimiento del mundo social y del trabajo, habilita

para cursar el nivel superior. Constituye una unidad pedagógica obligatoria destinada a adolescentes, jóvenes y adultos que hayan aprobado el nivel primario. Consta de dos ciclos:

A) Ciclo Básico: con contenidos curriculares comunes.

B) Ciclo Orientado: de carácter especializado según las distintas áreas del conocimiento y del mundo del trabajo” (Ministerio de Educación, 2011, pág. 9 y 10).

#### **Anexo VI: Decreto N° 36/13.**

Creación de la Unidad Provincial de Certificación y Alcance de Títulos en el ámbito del Ministerio de Educación.

Generalidades:

Fecha de emisión: 25.01.2013

Publicación: B.O. 22.02.2013

Cantidad de artículos: 04

Cantidad de anexos: 01

Anexo I: términos y condiciones.

Córdoba, 25 de enero de 2013.

VISTO: El Expediente N° 0110-121688/2011, del registro del Ministerio de Educación;

#### **Y CONSIDERANDO:**

Que surge la necesidad de garantizar a los docentes el derecho al desempeño de su profesión dentro del ámbito provincial, en el marco de la Ley de Educación N° 9870, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones de acuerdo con la normativa específica sobre la materia, conforme al Decreto N° 570/82 y Decretos Ley Nros 214/E/63 y 1910/E/57, como así también para los alumnos, que se trasladan desde el extranjero o que se movilizan en el ámbito del país, con el propósito de que se organicen y determinen equivalencias y correspondencias, conforme lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26206 y normativa concordante del Ministerio de Educación de la Nación.

Que los Estatutos Docentes según los niveles de enseñanza de que se trate, artículo 10 inc. c) del Decreto Ley N° 214/E/63 y artículos 11 y 12 del Decreto Ley N° 1910/E/57, exigen poseer título como requisito para acceder a la carrera docente.

Que la multiplicidad de nomenclaturas para la denominación de los títulos, la diversidad de carreras terciarias y universitarias, docentes y no docentes, como así también la implementación de las transformaciones educativas ha complejizado la determinación de los alcances de títulos que habilitan para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles educativos.

Que para alcanzar los más altos niveles de calidad educativa se requiere de mayor formación profesional inicial y continua, conforme los lineamientos de la Ley de Educación Provincial N° 9870.

Que la titulación, su certificación y la determinación del alcance de esos títulos requiere de un equipo de profesionales especialmente conformado para su análisis.

Que es también preciso atender situaciones donde la movilidad estudiantil requiere resolver cuestiones vinculadas a las equivalencias y correspondencias entre las distintas estructuras educativas, ya sea extranjeras o jurisdiccionales.

Que por ello, se hace necesario adoptar medidas estructurales que permitan dar respuestas inmediatas y adecuadas a la problemática en cuestión, dada la relevancia que reviste en el marco del sistema educativo.

Que corresponde al Ministerio de Educación regular el funcionamiento de una “Unidad Provincial de Certificación y Alcance de Títulos” de acuerdo a los diversos requerimientos del servicio.

Por ello, los Dictámenes Nros. 2495/2011 del Área Jurídica del Ministerio de Educación y 025/2013 de Fiscalía de Estado;

El gobernador de la provincia decreta:

Artículo 1°.- Apruébese la constitución y conformación de la “Unidad Provincial de Certificación y Alcance de Títulos” en el ámbito del Ministerio de Educación, instituido para todos los niveles y modalidades educativas, en los términos y condiciones estipulados en el Anexo I, que con dos (2) fojas forma parte del presente decreto.

Artículo 2°.- Facultase al Ministerio de Educación a dictar los actos administrativos necesarios para la aplicación e instrumentación del presente dispositivo legal.

Artículo 3°.- El presente decreto será refrendado por el señor Ministro de Educación y el señor Fiscal de Estado.

Artículo 4°.- protocolícese, comuníquese, publíquese en el Boletín Oficial y archívese.

#### Anexo I

##### 1° Misión:

La Unidad Provincial de Certificación y Alcance de Títulos, conformada para todos los niveles y modalidades educativas que presta la Provincia, tendrá como misión elaborar el Anexo de Títulos y las condiciones de certificación de títulos con alcance provincial, debiéndolo proponer al Ministerio de Educación para su estudio y aprobación. Asimismo, el estudio y determinación de equivalencias y correspondencias de estudios cursados en el extranjero o en el país.

##### 2° Funciones:

La “Unidad Provincial de Certificación y Alcance de Títulos” tendrá como funciones a su cargo:

a) Certificación de Títulos de oficio y a requerimiento de docentes y no docentes.

b) Recabar información en los establecimientos otorgantes de los títulos, sean provinciales y/o de otras jurisdicciones, referidas a:

1- Plan de estudios con la norma legal que lo aprueba.

2.- Duración de la carrera.

3.- Programas analíticos y de cada una de las materias y/o espacios curriculares, igual información se requerirá para cada una de las carreras intermedias.

c) Dictaminar respecto del alcance de títulos docentes y no docentes, proponiendo al Ministerio su aprobación.

d) Dictaminar en relación al carácter docente, habilitante y/o supletorio para el

desempeño en asignaturas, espacios curriculares y/o cargos, que debe asignarse a los títulos que obren en las juntas de Clasificación y Calificación o los que se presenten ante la Unidad Provincial de certificación y alcance de títulos, proponiendo al Ministerio su aprobación.

e) Elaborar y actualizar anualmente el correspondiente Anexo Provincial de títulos.

f) Remitir a las respectivas Juntas de Clasificación y Calificación según los niveles, el Anexo Provincial de Títulos, con anticipación no menor a cuarenta y cinco (45) días previos al cierre de las inscripciones para el ingreso a la docencia en cada uno de los niveles. Con la misma anticipación, se deberá publicar en la página Web de gobierno, a fin de garantizar la publicidad de los alcances de títulos aprobados.

g) Determinar las equivalencias y correspondencias, a través del reconocimiento de los estudios realizados por alumnos en otras jurisdicciones y en el extranjero.

h) Asesorar y asistir técnicamente a las autoridades del Ministerio de Educación y personal directamente vinculado con la temática, en lo relativo a la validez de títulos y certificados, como así también respecto a equivalencias y correspondencias de estudios cursados en el extranjero o en el país. Este asesoramiento y asistencia técnica podrán hacerse extensivos a particulares cuando fueran requeridos.

### 3°. Dependencia:

La Unidad Provincial de Certificación y Alcance de Títulos, dependerá de la Secretaría de Educación y sus integrantes serán designados por el Ministro de Educación, quien podrá removerlos en cualquier momento y ante la pérdida de alguna de las condiciones necesarias para poder ser elegido como representante.

### 4°. Integrantes - designación:

La Unidad Provincial de certificación y alcance de títulos estará integrada por siete (7) docentes titulares y siete (7) suplentes, de todos los niveles, de los cuales seis (6) docentes representarán al Ministerio de Educación y uno (1) representará al sector gremial.

La conformación de la Unidad Provincial de Certificación y Alcance de Títulos quedará de la siguiente manera:

Un (1) docente en representación del Nivel de Educación Inicial y Primaria.

Un (1) docente en representación del Nivel de Educación Especial.

Un (1) docente en representación del Nivel de Educación para Adultos.

Un (1) docente en representación del Nivel de Educación Media.

Un (1) docente en representación del Nivel de Educación Técnica y Formación Profesional.

Un (1) docente en representación del Nivel de Educación Superior.

Un (1) docente en representación del sector gremial.

Los representantes de los distintos niveles de educación que representan al Ministerio de Educación serán elegidos por el titular de la cartera y por cada integrante elegido se designará un suplente.

El Sector Gremial realizará la propuesta de aquellos docentes que poseen las condiciones requeridas en el artículo 5°, y será el Ministro de Educación quien seleccionará a un (1) titular y a un (1) suplente, para que represente a la sectorial.

Los integrantes de la Unidad revistarán en sus establecimientos de origen con pase en comisión, y para el desempeño de las funciones encomendadas se afectarán los cargos y/u horas que los integrantes ostenten en su situación de revista, no generándose derecho a ninguna remuneración, bonificación o viáticos extraordinarios, derivados de aquellas.

Los miembros de la Unidad podrán excusarse o ser recusados y/o impugnados de intervenir en discusiones o dictámenes con los alcances de la Ley N° 5350 (T.O. por Ley N° 6658).

Cuando el representante titular se ausente o se encuentre impedido o en licencia por enfermedad y fuere superior a quince (15) días, el suplente pasará a revistar como titular. En consecuencia deberá designarse un suplente para éste.

#### 5° Requisitos:

La totalidad de los miembros que integren la Unidad deberán reunir los siguientes requisitos:



1.- Pertenecer a la planta funcional del nivel al que representa.

2.- Estar en situación activa.

3.- Acreditar diez (10) años de antigüedad en la docencia, de los cuales tres deben ser como titular en el nivel al que represente. En el caso del nivel superior, los mismos no podrán contar con una antigüedad inferior a cinco (5) años como titular o interino en el nivel. En todos los casos el cómputo será por servicios prestados en la provincia.

4.- No encontrarse sumariado ni en condiciones de jubilarse al momento de la designación.

#### 6° Procedimiento:

El procedimiento para la certificación de títulos será el establecido de acuerdo a la normativa nacional y provincial vigente.

El procedimiento para determinar el alcance de títulos que habilite el dictado de materias, asignaturas, módulos, espacios curriculares y/o cargos se iniciará de oficio o a partir de la solicitud de la institución otorgante o de los interesados.

Se deberá proceder al estudio de las Resoluciones de alcance de títulos a los fines de sugerir, conforme las modificaciones curriculares, los cambios o actualizaciones que correspondan.

Lo dictaminado por la Unidad, será elevado a la superioridad para su evaluación y si procede se dicte el acto administrativo en su consecuencia. Cuando lo resuelto en dicho instrumento legal genere recursos administrativos, podrá requerirse dictamen técnico de la Unidad Provincial de Certificación y Alcance de Títulos, que deberá ratificar o rectificar su dictamen original, por mayoría absoluta.

## **Anexo VII: Entrevista formato aplicado.**

Destinatarios: Equipo directivo (Directora y/o Vicedirectora).

### **I - Datos personales / Formación profesional.**

- 1) Edad: \_\_\_\_\_
- 2) Sexo: \_\_\_\_\_ M Masculino F Femenino.
- 3) Que antigüedad reviste en la docencia.
- 4) Detalle su Formación profesional.
- 5) Desde cuando ejerce el cargo de Directora y/o Vicedirectora.
- 6) Accedió a la dirección por concurso o por LOM (Lista de Orden de Merito) de la escuela.

### **II - Política educativa.**

7) ¿Conoce los fines y objetivos de la política educativa nacional, LEN 26206(Ley de Educación Nacional) Se ha interiorizado al respecto? ¿Por qué medio?

Podría indicar cuáles constituyen para Ud. sus aspectos más significativos.  
¿Podrías enunciarlos.

Considera que existen diferencias con la Ley Federal de Educación. ¿Cuáles?

8) Conoce los fines y objetivos de la política educativa provincial, enunciados en la ley 9870. ¿Se ha interiorizado al respecto? ¿Por qué medio?

Podría indicar cuales constituyen para Ud. sus aspectos más significativos.  
Podrías enunciarlos.

### **III - Implementación institucional de la transformación educativa.**

9) Podría describir como fue el proceso de implementación de la transformación educativa,

(Propuesta curricular, proceso de ambientación, mayor tiempo para el aprendizaje en cada asignatura = espacios curriculares de tres horas, periodo escolar en trimestre, promoción con tres asignaturas).

10) Que aspectos de la transformación educativa no están consolidados y cuales necesitan una re formulación y/o adecuación.

### **Clima institucional**

11) Podría señalar si la transformación educativa modificó el clima institucional entre, equipo directivo – profesores- preceptores- secretario.

### **IV Situación laboral docente.**

#### ***Proceso de reubicación.***

12) Cuales fueron los procesos utilizados para la re ubicación? ¿Se explicitaron los pasos a seguir?

13) Recibió información a tiempo sobre las planillas y formularios administrativos que debía presentar para ir consolidando el proceso de reubicación y reasignación?

14) ¿Cuánto tiempo tardo en reubicar en cada año (2010- 11-12-13) a los docentes?

15) ¿Tuvo inconvenientes, con los criterios para la reubicación docente entre los planes de estudios que se derogaban y la nueva propuesta curricular?

16) ¿Existió algún inconvenientes en el proceso de reubicación? (títulos de los profesores - nuevos horarios – papeles para completar la documentación por parte de los profesores).

17) ¿Tuvo costo laboral cero la transformación educativa, esto ayudo a implementar la reforma?

18) ¿Con respecto a los incrementos de horas cátedras, necesito autorización de inspección en algunos espacios curriculares / asignaturas? ¿Cuáles?

19) ¿Cuantos profesores incrementaron la carga horaria con la transformación Educativa?

20) Con respecto a las cargas horarias de las asignaturas después de la transformación, considera que las mismas:

- ✓ Ayudaron al proceso de aprendizaje en los alumnos.
- ✓ Ayudaron a organizar la escuela.
- ✓ Se logró más pertenencia institucional.
- ✓ Se favoreció a los profesores

### **Horas institucionales.**

21) ¿Cuántas horas institucionales tiene la escuela? A razón de cuantos por docente? ¿Han presentado, los profesores el formulario de solicitud de reasignación de horas institucionales 2013?

22) ¿Cuál es la causal de las horas institucionales, en su escuela? (No había asignaturas equivalentes en el nuevo plan - Superposición horaria–Otras).

### **V. Practicas pedagógicas / Aula.**

23) Como accedió a los nuevos diseños curriculares, pudo indicar al cuerpo docente las modificaciones, nuevos contenidos y o formatos para cada espacio curricular? ¿Los profesores incluyeron en sus planificaciones lo sugerido?

24) Desde las nuevas propuestas pudo reformular el PCI (Proyecto Curricular Institucional) y el PEI (*Proyecto Educativo Institucional*).

25) Se proponen nuevos formatos curriculares y pedagógicos alternativos, para la organización de los espacios curriculares, podría señalar que acciones se formularon e implementaron. Sírvase describir cuales asumieron los docentes de las diferentes asignaturas / áreas. (Materia / Asignatura – Proyecto – Ateneo – Seminario – Laboratorio –Taller - Trabajo de campo – Observatorio - Modulo)

26) Que nuevos materiales pedagógicos, (Biblioteca escolar), tecnológicos (net bock) ha recibido la escuela (cantidad) ¿Como fueron recibidos y usados en las aulas por los docentes?

### **Aportes finales.**

27) Cuáles serían los rasgos (líneas, acciones) importantes a tener en cuenta por las autoridades y técnicos, a la hora de pensar y aplicar una Transformación educativa?

28) Que cambios y /o modificaciones está necesitando que proponga la política pública educativa, para las escuelas que pertenecen al nivel secundario?

**GRACIAS POR SU RESPUESTAS.**

## Anexo VIII: Entrevistas en el I.P.E.M. No. 42: Prof. M. B. Moyano Coudert

A continuación desarrollamos la entrevista, en el relato desgavado la letra E, indica la intervención de la entrevistadora a la Directora.

### I-Datos personales - Formación profesional

IPEM 42	
Edad	62 años
Sexo	Femenino
Antigüedad en la docencia.	20 años
Formación profesional.	Profesora en Historia, 5 materias para terminar medicina. Post- título en Gestión y Administración en Sistemas Educativos.
Desde cuándo es Directora	Desde el ciclo lectivo 2005
Accedió a la dirección por	Concurso primero para el cargo de Vice Directora y luego para el de directora.

### II-Política educativa.

7) ¿Conoce los fines y objetivos de la política educativa nacional, LEN 26206 (Ley de Educación Nacional) ¿Se ha interiorizado al respecto? ¿Por qué medio? ¿Podría indicar cuáles constituyen para Ud. sus aspectos más significativos? ¿Podrías enunciarlos? Considera que existen diferencias con la Ley Federal de Educación. ¿Cuáles?

Rpta: Como fines y objetivos de la política educativa nacional es la obligatoriedad e inclusión educativa.

Bueno a mí me sirvió mucho rendir el concurso para Directora. En ese momento se estaba sancionando la Ley Federal, entonces podía acceder a lecturas y material referidos a lineamientos político- legales.

Tengo mis reservas en cuanto a la inclusión educativa, es un tema que a mí personalmente me preocupa. No es lo mismo estar incluido que estar “incorporado” en el sistema. La inclusión para mí es la re ciudadanización de los jóvenes, pero no solamente de los jóvenes sino de las familias. Son familias que vienen excluidas desde hace varios años. A mí me parece, que a veces el sistema hace que los mantengamos incorporados, pero no incluidos. Yo no sé hasta qué punto logramos la inclusión.

La Ley Federal para mí fragmentó el Sistema. Es decir se propuso una cosa, las

Provincias firmaron una cosa, acuerdos, reglamentaciones...pero también estuvieron presentes los empresarios a nivel Nacional y ellos le dieron un toque muy mercantilista y nos perjudicaron.

En ese momento estaba Cecilia Braslavsky<sup>23</sup>, concentró su atención en los aspectos igualitarios de la educación, pero, Vos escuchabas y como se realizaba la propuesta en las Provincias y nada que ver.... Acá en Córdoba, se daba el cierre de las escuelas técnicas, rurales, con una titulación de bachilleres para todos. El Gobierno de turno en Córdoba en ese momento decía a las escuelas: Usted quiere plata? Bueno entonces, tiene que hacer esto. Desconociendo la autonomía y necesidad de las escuelas. Así se fragmentó el Sistema.

Difícil de explicar qué es la inclusión...

Los chicos están en la escuela pero no aprenden. Creo que es algo que hay que trabajar mucho más, no porque lo exprese o diga la Ley este claro, logrado o alcanzado.

8) Conoce los fines y objetivos de la política educativa provincial, enunciados en la ley 9870. ¿Se ha interiorizado al respecto? ¿Por qué medio? Podría indicar cuáles constituyen para *Ud.* sus aspectos más significativos.

Rpta: En cuanto a lo pedagógico, los núcleos de aprendizaje prioritarios de Nación y Provincia más o menos son los mismos.... En cuanto al cambio de especialidad por orientación yo creo que fue positivo. No quiero decir que sea óptimo, porque a veces también encontramos una cosmética en las cosas yo lo que rescato de estos cambios, siempre pensando desde el alumno, es achicar los espacios curriculares

---

<sup>23</sup>Cecilia Braslavsky se recibió en 1973 de Licenciada en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la [Universidad de Buenos Aires](#). Comenzó a ejercer la docencia en la Universidad de Río Cuarto, pero poco después recibió una beca y se trasladó a la [República Democrática Alemana](#), donde obtuvo su doctorado en Filosofía en la [Universidad de Leipzig](#).

Entre 1984 y 1992 se desempeñó coordinadora educacional de la FLACSO, reemplazando en el cargo al educador [Juan Carlos Tedesco](#). En ese período Braslavsky se destacó en el Congreso Pedagógico de 1988 convocado por el presidente [Raúl Alfonsín](#), defendiendo la necesidad de generalizar la escuela y la enseñanza pública igualitaria y laica. En 1993, cuando en Argentina se realizó el proceso de reforma educativa, Braslavsky fue designada por el gobierno del presidente [Carlos Menem](#), como coordinadora del Programa Argentino de Contenidos Básicos, es decir aquellos contenidos que deben estar presentes en todas las escuelas del país. Los resultados del trabajo de Braslavsky constituyeron la base de la Ley Federal de Educación que el Parlamento sancionó en 1993. Falleció el 1 de junio de 2005, con sólo 53 años, afectada por un [cáncer de útero](#).<sup>1</sup> A su muerte, su marido, Gustavo Cosse, y su hija Camila donaron su biblioteca personal a la Biblioteca del Maestro, ubicada en el [Palacio Pizzurno](#) de la Ciudad de Buenos Aires.

y aumentar ciertas horas...

Yo rescato el cambio y creo que todo cambio, toda movida, hace que el docente sacuda su saber, su postura. Lo veo positivo, pero no me caso con esto. Lo veo impropio, es que de pronto el docente que venía trabajando de una manera lo pasamos a otra, sin un proceso.

Entonces nos encontramos que cambió la Currícula, a los Directivos y sobre todo a los Vice Directores nos cuesta entrar con esto, porque en el aula el docente es el mismo, con el cambio o sin el cambio. Entonces... el cambio Curricular, cuesta que entre.

Todo el tema de la Ley Nacional, de la obligatoriedad, de la inclusión, bien enunciado; pero los chicos son diferentes y el docente se tiene que posicionar de otra manera y hay docentes que no cambian. Lo primero que te saca el docente es: *“Yo no voy a bajar más el nivel”*. Nadie le está diciendo que baje el nivel, le estamos diciendo que enseñe de otra manera.

Otra cuestión que no cambia son los grupos numerosos, los 35 alumnos... es difícil. Yo reconozco que estar frente al aula en estos tiempos, es difícil. Los viejos porque son viejos y vienen de años enseñando de una manera y los jóvenes porque son inseguros. Los centros de formación docente, a pesar de tener nuevas estructuras, no forman ni capacitan a los futuros docentes con desarrollo de la autoridad, en especial la pedagógica. La autoridad se construye entre todos, y llegan acá... No sé si blandos... pero hay que salir a sostener la autoridad de los profes, la autoridad se va construyendo.

Todos los docentes, tendríamos que posicionarnos de una manera, para que desde lo social puedan aceptarse y realizar las transformaciones; desde lo político llevar a cabo las políticas educativas vigentes, acompañar a las escuelas.

Sucede que los profes, no se suman; ante los problemas (los que sean) se quedan ahí paralizados; vienen y te dicen: *“Yo renuncio”*. Tampoco existe un reconocimiento a la tarea docente, los chicos son difíciles, diferentes, te prueban... No puedes enseñar de la misma manera que enseñabas cuando yo estaba frente al curso. Pero insisto, en estos últimos tiempos el problema *“Es un problema de autoridad”*.

### **III- Implementación institucional de la transformación educativa: clima institucional**

9) Podría describir como fue el proceso de implementación de la transformación educativa, (Propuesta curricular, proceso de ambientación, mayor tiempo para el aprendizaje en cada asignatura = espacios curriculares de tres horas, periodo escolar en trimestre, promoción con tres asignaturas).

Rpta: Sí, yo ya hice toda la transformación! Empezamos en el 2010 con el ciclo básico, teníamos la opción en ese momento, de hacerla o esperar un año para implementarla. Esta es una escuela muy proclive a los cambios, por lo que decidimos hacerla. Se trabajó por departamento, con reuniones de equipo con Currícula en mano, con los docentes afectados. Debo reconocer que yo estuve más en la parte de reubicación de docentes y la parte curricular la manejo más la Vice Directora, no significa que yo no me involucre pero se trabaja y se sigue trabajando dividiendo las cosas, sobre todo al día de hoy la vice con los docentes planteando el trabajo por departamento.

- E: *¿Han acercado algún aporte a Igualdad y Calidad Educativa?*

Sí, sobre todo porque nosotros además de cambiar. Cambiamos la especialidad. Teníamos a la tarde Ciencias Sociales y cuando vimos esta posibilidad de las nuevas orientaciones, había algunas que eran nuevas como Educación Física y que nos gustaba para nosotros. Hicimos y seguimos todos los pasos legales, para el cambio de orientación consultamos a la comunidad, al equipo de Educación Física, a los chicos. Agradó. Dijimos del cambio y fuimos la primera escuela en tomar el plan de educación secundaria con orientación en Educación Física.

- E: *¿Cambiaste la orientación o tomaste una nueva?*

No. Salió Sociales y se puso Educación Física. Sociales es hermosa... cuando se hizo la antigua transformación, porque en realidad allá fue transformación y acá es más cambio curricular.

En aquella época, a la mañana quedó Economía y Gestión y a la tarde Humanidades y Ciencias Sociales, en esta ultima el perfil de los docentes son más profesionales que docentes, eso también se nota muchísimo, son Trabajadores Sociales, licenciados, psicólogos. Entonces yo lo que veía y evaluaba a la tarde, era



que los profesores al no tener el título docente, se hacía más atención a la problemática de los chicos y cuando se tocaban los temas curriculares se daba más de lo mismo. Nosotros tenemos una población muy vulnerable a la tarde, entonces lo único que se daba era estudiar el barrio, sus familias: pobreza... era como que no les dábamos otras perspectivas, otras cosas superadoras. Entonces uno los veía hasta en la actitud de los chicos. Hasta cómo se sentaban en el banco, aburridos. Esa era mi mirada y la de muchos. Suma a esto un problema que tienen todas las escuelas, que a mí me preocupaba y me preocupa mucho es el tema de “la droga”. Peor aún, cuando vos tienes familias que viven inclusive de la droga, se torna difícil.

Lo que nosotros queríamos en Educación Física, era acercar a los chicos a mejorar la calidad de vida, situaciones saludables de vida. Que ya lo veníamos trabajando con un grupo de chicos voluntarios, en ese momento estaba Daniel Namarini, la encargada de gabinete, profesores... que trataban esa problemática. Cuando surge la posibilidad de la orientación a Educación Física, vimos que era una manera de plasmarlo en la Currícula.

Tomamos Educación Física no como la materia, sino como proyecto, lo trabajamos mucho y lo seguimos trabajando, esto de acercar situaciones saludables de vida a través del deporte. Por ejemplo, creemos que con esta orientación van a respetarnos las normas de convivencia, porque al existir normas en todos los deportes, que deben conocer y acatar, ayudaría a tratar los graves problemas que tenemos... lo tomamos desde ahí a la Educación Física. No como esto de que vienen y corren atrás de una pelotita, para nada. Salud y Educación Física. Realmente lo tomamos como cambios de hábitos.

En cuanto a los turnos y la diferencia en las orientaciones, este cambio, nos está dando resultados porque antes también se tenía la idea de que el chico fracasa en 4to año en las materias de la especialidad (Turno mañana) y a la tarde pasaban de año porque eran menos materias, porque era más fácil. Eso todavía no lo hemos podido revertir mucho, porque si bien hay muchísimos chicos que eligen Educación Física, porque les gusta, está la idea de que, el turno tarde es distinto. El chico todavía sigue eligiendo el turno mañana, se completa rápido y aún no se revirtieron, los idearios sobre los turnos.

- E: *En general digamos, en el turno mañana por ahí hay otra mirada, de*

*exigencias, de asistencias.*

Rpta: Pero te digo que chicos que a la mañana pasaron a la tarde a Educación Física han hecho así (da vuelta su mano) en cuanto al carácter, se han convertido en líderes positivos. Para nosotros fue muy positivo el cambio de orientación. Economía se sostiene... yo insisto, es un relojito cómo funcionan las profesoras, comprometidas, organizadas, hace tiempo que están y saben cómo se hace esto. En cambio los profesores de Educación Física dan más trabajo, son más desestructurados. Economía, siempre ha estado en turno mañana, yo no sé si existiera Educación Física a la mañana qué pasaría con la matrícula, con los alumnos, tampoco sé, como sería o funcionaria economía a la tarde.

- E: *Vos decís si fuera Economía a la tarde.*

- Claro.

- E: *No habría alumnos decís...*

- Habría, pero no el requerimiento que tiene a la mañana.

- E: *Otro ámbito de la implementación de la transformación fue el proceso de ambientación, ¿cómo se implementó acá?*

-No fue novedad para nosotros porque desde hace varios años, venimos trabajando la ambientación.

- E: *¿En todas las materias?*

- Nosotros hacemos primero una ambientación donde trabaja toda la escuela. Para 1er año, comenzamos con el objetivo, que el chico conozca todos los lugares y dependencia que tiene la escuela, se los recibe, divide en grupo, con tarjetita de color, con paciencia ya que se reconoce que al venir de la primaria, traen actitudes de niños. En el recibimiento, se habla con los padres. Se los lleva al aula y luego se retiran. Los profesores de lengua toman los cursos, y trabajan con una lectura seleccionada previamente.

Como tenemos tres primeros años a la mañana y tres por la tarde, se planifica igual para todos.

Son 3 días que tomamos nosotros. La ambientación se prepara con un recorrido por la escuela, presentando los lugares, horarios y personas que allí trabajan, por

ejemplo la secretaria, quién es, qué hace y cuándo tienen que ir a ella. Preceptoría, con ellos trabajan las normas de convivencias, las inasistencias, disciplina, horarios y régimen secundario. Con las conclusiones de estos talleres, en otra instancia se trabaja con los padres. Después van a biblioteca, para nosotros es un espacio muy importante, les mostramos los libros, las chicas hacen un Power Point, les enseñamos cómo se maneja la biblioteca, cómo pueden ellos sacar libros.

Después siguen los profesores, que trabajan con cuadernillos de Matemática, Lengua e inglés. Pero sobre todo el de Matemática y Lengua.

Se han confeccionado, dos tipos de cuadernillos, uno que se lo damos cuando se inscriben noviembre-octubre, que el chico lo tiene que traer hecho de las vacaciones. Se le dice a la madre, si no lo trae completo no interesa, lo completará acá. Eso sirve para el diagnóstico. Las profesoras ponen los mails, para que los chicos que deseen consulten, también es una manera de comenzar a incorporarlos a la escuela.

Ahora la Directora muestra de la Biblioteca que tiene a su espalda, varios documentos anillados. Mira, este cuadernillo es para coloquio, este es interdisciplinario, tenemos varios y siempre se van actualizando.

Otro de cuadernillos se lo entregamos para trabajar en el curso, en el período de ambientación, se comenzó a armar en el 2009 y se actualiza año a año. Están bastante completos, de manera que pueden trabajar todo el primer semestre.

El cuadernillo diagnóstico también se les da a las maestras de sexto grado de la zona, para que vean los contenidos de primer año y puedan saber qué conocimientos necesitan adquirir los alumnos en la primaria, necesarios para la secundaria.

A esta escuela asisten alumnos de 23 barrios distintos. Y de veinte pico de escuelas. Pero de escuelas más cercanas como es el Pizarro... nosotros hacemos una articulación y le damos a las docentes de 6to grado qué es lo que necesita la profesora, que los chicos sepan cuando ingresan a 1er año.

Procuramos reunirnos con maestras de algunas primarias y les contamos que necesitan los chicos saber para poder avanzar para que no tengan problemas, en primer año. No te digo que sea óptimo, porque yo insisto que en primaria hay promoción social. En primaria el chico aprueba con el 40% y acá con el 60%, eso va en desmedro del chico. Tenemos este año chicos que no saben sumar dos dígitos, eso es terrible.

- E: *Con respecto a la tercer materia, que podes contar.*

Sí... para mí... yo apoyo la tercera materia.

- E: *¿Tenéis muchos chicos con tercer materia? ¿Cumplen las actividades?*

- La cumplen pero...este año se ha planificado muy institucional. Entre los dos turnos yo creo que son casi 100 (cien) alumnos con seguimiento en la tercera materia. Ellos ya saben, se presentan a las clases de apoyo y algunos expresan que vienen solo por el presente. La implementación está mal para mí. Acá está funcionando porque lo organiza y sigue la coordinadora. (Dejando otras prioridades).

Una de las falencias que hay, como injusticia, es el número de coordinadores por escuela. Yo tengo casi 1000 (mil) alumnos y 1 (una) coordinadora. Hay escuelas que tienen 300 (trescientos) alumnos y 1 (una) coordinadora. Hacemos lo que podemos. La coordinadora es la que se puso al hombro la tercera materia. El año pasado (2012) fracasó y eso que ella se ocupaba. Este año (2013) estamos mucho mejor, al menos logramos que un porcentaje mucho más alto nos presenten los trabajos. Lo que hicimos fue trabajar por departamento, a principio de año nos reunimos y pensamos, para que no sea pesado para un docente... el departamento preparaba los 6 trabajo prácticos. Se dividieron de 1er año a 5to. Ellos tenían una fecha y los presentaron. En algunos casos que los chicos no puedan retirarlo se lo entregamos nosotros, le sacamos fotocopias y le informamos las fechas de entrega de los trabajos prácticos. ¿A quiénes los entregan? Capitalizamos los profes de horas institucionales. Se lo entregan a la coordinadora, la coordinadora se los da a los de horas institucionales y el profe de horas institucionales dice: yo con este alumno necesito hablar y se los cita en algún horario. Pero al que está detrás del chico es la coordinadora.

- E: *Y eso de que el alumno elegía el docente...*

- No, en esto no. La verdad que es imposible. A lo mejor hay alumnos que eligen al mismo docente y el docente no puede. Eso lo pone la escuela. Hay espacio que nos cuesta pulir.

- E: *La trimestralización... antes eran cuatrimestres, ahora son trimestres ¿Cómo te parece que cayó para la escuela en general, para el docente, para el alumno?*

- No es un hecho relevante.
- E: *No se quejaron por corregir más, por más notas...*
- Es así y punto, no fue relevante.

10) ¿Qué aspectos de la transformación educativa no están consolidados y cuáles necesitan una re formulación y/o adecuación?

Rpta: La transformación se realizó en etapas, pero no como proceso<sup>24</sup>. Entonces nos encontramos que había cambios para la secundaria, nuevos diseños curriculares y otras cosas.

Si bien los Directivos y los Vice nos pusimos a trabajar en todo esto. En el aula el docente es el mismo, con el cambio o sin el cambio. Entonces nos cuesta mucho el cambio Curricular. Todo el tema de la Ley Nacional, de la obligatoriedad, de la inclusión. Los chicos son diferentes y el docente se tiene que posicionar de otra manera y hay docentes que no cambian. Lo primero que te saca el docente es: “Yo no voy a bajar más el nivel”. Nadie le está diciendo que baje el nivel, le estamos diciendo que enseñe de otra manera. Eso cuesta porque lo que no cambia son los grupos numerosos, los 35 alumnos... es difícil.

Yo reconozco que estar frente al aula hoy es difícil, dar clase se complejiza. Ya dije, los profesores, viejos porque son viejos y los jóvenes con carencias académicas serias. En ambos la falta de autoridad frente a los chicos es cada vez mayor.

La autoridad se construye desde lo personal y también entre todos como equipo educador. La autoridad, se va construyendo, se va haciendo.

Los profesores, tenemos que posicionarnos de una manera firme colectiva, para que desde la malla social se acepte se respete y se valore al docente.

Ellos saben que en parte llevan las políticas educativas vigentes, las transformaciones, pero se quedan ahí y cuando no pueden con algún problema vienen y te dicen: “Yo renunció”.

Esto no es sólo culpa de ellos. Hoy no hay un reconocimiento ni bueno, ni

---

<sup>24</sup> Acción de ir hacia adelante con operaciones programadas en el transcurso del tiempo. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de las operaciones lógica y materiales para lograr un cometido.

malo. Aparte los chicos son diferentes los someten a todo tipo de prueba.

Se piensan transformaciones, lo cierto es que hoy no puedes enseñar de la misma manera que enseñabas cuando yo estaba frente al curso.

Entonces ante tantas circunstancias el enseñar, es un trabajo que exige no sólo un saber academicista, el docente debe tener autoridad en el aula.

11) Podría señalar si la transformación educativa modificó el clima institucional entre, equipo directivo – profesores- preceptores- secretario.

Rpta: Con la transformación educativa, no he tenido problemas, porque se trabajó en equipo. Se trató siempre de beneficiar al alumno y al docente, se negoció, atendiendo a todos.

(Entra la Vicedirectora en esta parte de la entrevista)

Directora a Vice: Ella me preguntó, a ver si vos opinas lo mismo... si tuvimos enfrentamientos entre los profesores por la reubicación. Yo contesté que no.

Vice: problemas no hubo, yo diría un poquito de enfrentamiento al principio cuando cambiábamos la orientación de Sociales por Educación Física. Se sembraron dudas e incertidumbres, cuando se fueron aclarando y solucionando, se recuperaba la confianza y entendimiento.

-Diré: Sí, eso sí, pero para la reubicación no hemos tenido inconvenientes.

- Vice: No.

Diré: Todo lo que fue la transformación, ya reformamos, ya está y ahora estamos con el PCI (Proyecto Curricular Institucional). - Vice: si, estamos con el PCI, con la nueva orientación y con la que traíamos.

#### **IV- Situación laboral docente: Proceso de reubicación. Horas institucionales.**

12) ¿Cuáles fueron los procesos utilizados para la reubicación? ¿Se explicitaron los pasos a seguir?

Rpta: Cuando empecé con las reubicaciones, los reuní por departamento, y les decía: “esta es la propuesta.. Muy bien.. Traten de ver cómo les favorece y se

organizan entre ustedes.

Con la especialidad, yo les decía: “Arréglense ustedes y me traen la propuesta horaria y la distribución de las asignaturas”.

En un caso, vimos que la solución era que la profe quedara con horas institucionales. En otra que hubo que decidir una reubicación, entre dos, elegí yo, como decía el instructivo y listo. Es el caso de geografía por ejemplo.

13) ¿Recibió información a tiempo sobre las planillas y formularios administrativos que debía presentar para ir consolidando el proceso de reubicación y reasignación?

Rpta: En el proceso de reubicación no tuve ni problemas laborales, ni enfrentamiento entre los docentes. Para nada. Sí tengo problemas con todos estos papeles (Muestra una caja llena de MAB y planillas) Mira todo esto que tengo que firmar ahora son papeles que se han rehecho porque esta parte de la reubicación 2010 no fue cargada.

- E: *O sea el ciclo básico.*

- Claro, entonces los profesores cuando se jubilan o se van y tengo que nombrar a un suplente, no lo cargan al suplente, por lo tanto no cobra porque la docente titular no fue cargada en la transformación. Hay que rehacer todo, lo hacemos de nuevo y a veces lo vuelven a rebotar...ummm

- E: *O sea que administrativamente los formularios y planillas no fueron prácticos.*

- Nosotros lo hicimos, lo presentamos, a tiempo fuimos una de las primeras escuelas, pero no lo cargaron en Santa Rosa. Así como yo tengo la caja, la dejaron ahí.

- E: *¿Cuánto tiempo administrativo vos tardaste en reubicar a los docentes?*

- Lo hice yo de punta a punta. Me llevó unos días. Por ejemplo en el 2010, me acuerdo que me reuní en febrero acá, en la dirección con planillas, afiches y con 2 o 3 profesores nada más. Acomodamos todos los cursos, si nos llevó tiempo el F18, los MAB, juntar todos los papeles de cada docente. Después 4to ya lo hicimos de taquito, para 5to y 6to año, ya conocíamos la manera de hacer la acomodación.

Para sexto año sólo se usó planilla resumen, fue más rápido.

No sabemos bien qué pasa con el sistema, porque arreglamos la situación de algunos docentes y de repente vuelve a la situación anterior por ejemplo en sus declaraciones juradas.

- E: *¿Cuántos cursos transformaste en el 2010? Todo el ciclo básico mañana y tarde.*

- Sí, son 18 cursos. Después fui 4, 4 y 4.

- E: *¿Tuviste algún problema con los criterios de reubicación?*

- No...

- E: *Por ahí las orientadas, o que cambiabas de modalidades.*

- En donde tenemos problemas es en Educación Física. Yo sé que en los espacios de opción institucional hay unos que están exclusivamente para profesores de Educación Física y en realidad nosotros consideramos que podrían ir profesores con títulos y perfiles en ciencias sociales.

- E: *No te olvides que esos perfiles no estaban todavía definidos...*

- Pero el perfil que pusieron fue el de Educación Física nada más y los de Educación Física no están preparados para las nuevas materias en esta orientación.

14) ¿Cuánto tiempo tardó en reubicar en cada año (2010- 11-12-13) a los docentes?

Rpta: Poco tiempo el ciclo básico en diciembre 2009 y cada fin de año en tres días más o menos hacia la nueva estructura, después que los profes me daban los acuerdos entre ellos.

15) ¿Tuvo inconvenientes, con los criterios para la reubicación docente entre los planes de estudios que se derogaban y la nueva propuesta curricular?

Rpta: No, al principio solo modifiqué, toqué, cambié el ciclo básico. Hubo una autorización si hacía falta que se afectara a todos los cursos, yo lo considere innecesario. Fui C.B solo luego cuarto, quinto y sexto, sin mezclar.



16) ¿Existió algún inconvenientes en el proceso de reubicación? (títulos de los profesores - nuevos horarios – papeles para completar la documentación por parte de los profesores).

No responde.

17) ¿Tuvo costo laboral cero la transformación educativa, esto ayudó a implementar la reforma?

Rpta: Sí.

18) ¿Con respecto a los incrementos de horas cátedras, necesitó autorización de inspección en algunos espacios curriculares / asignaturas? ¿Cuáles?

Rpta: No Tuve problemas con los incrementos de horas. Yo tenía gente con mucha concentración horaria, ahora creo se han reducido para ellos (los profesores) el número de cursos. O sea los profesores disminuyeron el número de cursos en donde trabajan.

19) ¿Cuántos profesores incrementaron la carga horaria con la transformación Educativa?

Rpta: pocos y solo un caso puntual se pudo hacer aumento y concentración ambas.

20) Con respecto a las cargas horarias de las asignaturas después de la transformación, considera que las mismas:

- ✓ Ayudaron al proceso de aprendizaje en los alumnos.
- ✓ Ayudaron a organizar la escuela.
- ✓ Se logró más pertenencia institucional.
- ✓ Se favoreció a los profesores.

- E: *con respecto a las nuevas cargas horarias ¿A vos te parece que esto ayudó al proceso de aprendizaje en los alumnos? Vos al principio dijiste: “más horas, menos espacios”.*

- Yo no me arriesgaría a decir nada en este momento, porque no está dado el cambio en el docente. Permite tener más contacto el docente con los alumnos, pero seguimos teniendo el mismo problema de la cantidad de alumnos, 35 alumnos. Teóricamente sí tendría que ser que tantos cambios sumen positivamente a las escuelas.

21) ¿Cuántas horas institucionales tiene la escuela? A razón de cuantos por docente? ¿Han presentado, los profesores el formulario de solicitud de reasignación de horas institucionales 2013?

Rpta: Los docentes que hoy tienen horas institucionales son cerca de 14 con pocas horas 1, 2,3 solo uno tiene 6 horas.

-E: *Entonces no tuviste problemas ni con los títulos de los profesores, los horarios los pudiste resolver y la documentación ya me comentaste. ¿Tuvo costo laboral cero para vos la transformación?*

- Sí. El problema es que los docentes que quedan en horas institucionales... al principio tenían desconfianza por lo que iba a pasar con esas horas. Después cuando vieron que no caían, todos querían horas institucionales. Pero hay que estar... hay profesores, que vienen a horas institucionales y se te sientan de brazos en la sala de profesores, eso fue al principio.

Se decidió, afectarlos en el acompañamiento de la tercera materia. Yo insisto, no es lo mismo que te dejen en horas institucionales a que exista y la tenga la escuela. Porque el que tiene 2 horas institucionales no puede venir 6 horas un día al mes. El que tiene 1 hora institucional no rinde a la escuela, para mi es plata mal gastada. Es preferible que exista un cargo que diga son 12 horas institucionales y te manejas con menos gente que vos la podes supervisar y controlar mejor y rinde más al sistema.

22) ¿Cuál es la causal de las horas institucionales, en su escuela? (No había asignaturas equivalentes en el nuevo plan - Superposición horaria–Otras).

Rpta: En total suman 43 hs, en su momento estos profes si tomaban más horas entraban en incompatibilidad, otros porque reubicaban y le sobraban una o dos horas, no pudiendo tomar otra materia. Otros porque querían este tipo de horas. Algunos se jubilaban.

## **V- Practicas pedagógicas / Aula.**

23) ¿Cómo accedió a los nuevos diseños curriculares, pudo indicar al cuerpo docente las modificaciones, nuevos contenidos y o formatos para cada espacio curricular? ¿Los profesores incluyeron en sus planificaciones lo sugerido?

No responde.

24) Desde las nuevas propuestas pudo reformular el PCI (Proyecto Curricular Institucional) y el PEI (Proyecto Educativo Institucional).

Rpta: Se ha reformulado, actualizado el PEI. El PCI, demanda más tiempo por ahora y en esta parte del año, prefiero que todos se aboquen a los chicos, hay muchos problemas y todos debemos estar atento a lo que sucede en la escuela.

25) Se proponen nuevos formatos curriculares y pedagógicos alternativos, para la organización de los espacios curriculares, podría señalar que acciones se formularon e implementaron. Sírvase describir cuales asumieron los docentes de las diferentes asignaturas / áreas. (Materia / Asignatura – Proyecto – Ateneo – Seminario – Laboratorio –Taller - Trabajo de campo – Observatorio - Módulo)

Rpta: Con respecto a los nuevos formatos que proponía la transformación, esto de seminarios, ateneo, laboratorios, fue como una exigencia también. Como nosotros a principio de año ya habíamos terminado con todas las reubicaciones, nos dedicamos a lo curricular. Hicimos un cuadernillo tomando de unos libritos del equipo técnico, luego una reunión con jefe de departamentos y algunos docentes de las áreas. Se compartieron los distintos formatos y después en la reunión general, vino la exigencia de que en cada planificación este año debía haber por lo menos un nuevo formato pedagógico. La mayoría eligió formato taller. Este año recién se puso como exigencia en las planificaciones.

-E: *¿Vos crees que es importante que haya otros formatos? ¿Cae bien en los profes?*

Vice: Yo creo que está empezando una mayor concientización, algunos ya lo venían haciendo. Hay profesores que es difícil que hagan un click. Por ejemplo en un 1er año en Geografía, el único formato que había puesto el profesor era el de asignatura-materia. Y me decía que no podría aplicar otro. Pero sí es necesario hacer un cambio ahí. Los profes protestan, pero lo han hecho incorporan formatos y cosas nuevas.

Otro ejemplo es el trabajo que vengo haciendo con el profe....., que es excelente pero es nuevo. No es que no sepa si no que viene de la Universidad, de dar en Academias y tiene un manejo diferente con los chicos de 3ro. Entonces fui al aula a ayudarlo y había algunas cuestiones diferentes de parte de él. Esto para mí y para él fue muy valioso, es más productivo dialogar con el profe, es trabajo que luego se reditúa en la clase. Lo interesante de este profe es que tiene buen trato con los chicos respeto, y es profe de Química.

Directora: (retoma el dialogo) Se trabaja mucho por departamento y en equipo viendo cómo avanzan los chicos.

Vice: Desde julio fuimos haciendo reuniones por área, analizando el rendimiento académico del 1er trimestre y ahora vamos a comparar el 1ro y el 2do trimestre. No es cuestión de seguir dando clases para algunos y los que no aprobaron no aprobaron como si fuera cosa de ellos solamente. Qué no nos tome por sorpresas y/o sea tarde, el cierre de promedios para la promoción.

26) ¿Qué nuevos materiales pedagógicos, (Biblioteca escolar), tecnológicos (net book) ha recibido la escuela (cantidad) ¿Cómo fueron recibidos y usados en las aulas por los docentes?

Llegaron los recursos a la escuela! sí! Con respecto a la net book, insisto está mal implementado. A los profesores no los capacitaron. Me parece una política importante, pero este año la profesora de Física que es Ingeniera en Sistema, le digo que enseñe a manejar Word, Excel. Porque los chicos saben Facebook y cargar jueguitos y música, pero lo que el profesor necesita no saben y no tiene la materia Informática.

- V1: No saben armar una carpeta por ejemplo.

- D1: Claro y no hay rendimiento académico. Eso sí, acercó a la familia a la escuela. Hemos conocido muchísimas madres, pero ninguna preguntó cómo anda el hijo: “vengo por la máquina, ¿por qué no le dio la maquina a mi hijo?”. A mí me gusta entregarlas y darles una charla de cómo la tiene que cuidar y todo eso, vamos de a poco, por tandas, tengo un cronograma. Es un trabajo, hay que llenar todos los datos. A nosotros no nos reconocen económicamente nada de ese trabajo y somos responsables de las maquinas, de las bicicletas. Hay como 100 máquinas en el servis . Hay un técnico que viene. Si tengo que reasignar una maquina tengo que disponer de personal que paga la Provincia para hacer todo eso. Hay un montón de desprolijidades que no corresponden, y los directores terminamos puesto al frente de todo esto.

## VI- Aportes finales.

27) ¿Cuáles serían los rasgos (líneas, acciones) importantes a tener en cuenta por las autoridades y técnicos, a la hora de pensar y aplicar una Transformación educativa?

28) ¿Qué cambios y /o modificaciones está necesitando que proponga la política pública educativa, para las escuelas que pertenecen al nivel secundario?

Rpta: Los rasgos que tiene que tener una transformación educativa, son Recursos Humanos y capacitación.

Hay mucha capacitación, dando vuelta, pero tendría que ser organizada de modo tal que digan que a tal IPEM le toca capacitarse esta semana a los profesores de Ciencias Sociales, justificarles el día.

Es cierto que la capacitación es indispensable pero también es cierto que los chicos tienen que tener clase. Termina siendo una contradicción, hay profes que no se capacitan porque no quieren faltar a dar las clases, pero reconocen que necesitan de esos espacios de formación para ir adquiriendo seguridad en el aula.

Nuevos recursos humanos, por ejemplo necesitamos de otra coordinadora, ya la he pedido mandado notas.

- E: *Y eso que parte de la transformación era que había un coordinador por turno.*

- Mirá el IPEM..... Tienen dos coordinadores ¿Por qué yo tengo uno? Para cumplir con todo los programas, proyectos etc., se precisan persona que ayuden y trabajen en la escuela.

Bueno Maggi, muchas gracias, hay otras preguntas; creo que están contestadas un poco en todo lo que fuimos conversando.

## **Anexo VIII: Entrevista I.P.E.M N° 114 Arturo Jauretche**

A continuación presentamos la entrevista a la Directora del I.P.E.M N° 114: Arturo Jauretche. Se realizó con el mismo cuestionario que el IPEM 42 , aquí también en el desgavado del relato la letra E, indica la intervención de la entrevistadora a la Directora.

### **I-Datos personales - Formación profesional**

<b>IPEM 114</b>	
Edad	53 años
Sexo	Femenino
Antigüedad en la docencia.	27 años
Formación profesional.	Profesora en lengua y Literatura
Desde cuándo es Directora	2010
Accedió a la dirección por	Era coordinadora de Cursos y por la LOM pasé a Directora

## **II-Política educativa**

7) ¿Conoce los fines y objetivos de la política educativa nacional, LEN 26206 (Ley de Educación Nacional)? ¿Se ha interiorizado al respecto? ¿Por qué medio? Podría indicar cuales constituyen para Ud. sus aspectos más significativos. Podrías enunciarlos. ¿Considera que existen diferencias con la Ley Federal de Educación. ¿Cuáles?

Rpta: Fines y objetivos de la política educativa nacional: La obligatoriedad e inclusión. La LEN, avanza con el concepto de inclusión, aunque debería ser más explícita, expresando que TODOS los adolescentes y jóvenes deben estar incluidos, adentro de las escuelas... Recibiendo y adquiriendo aprendizajes.

La información la he recibido por internet, Yo siempre busco y extraigo el

material digital, que son documentos adjuntados a los correos enviados desde el Ministerio de Educación a las escuelas. También en este caso, nos habían mandado los cuadernillos y documentos de consulta para el tratamiento de la ley. Luego llegó a las escuelas, el texto definitivo para entregar a los docentes.

Con respecto a la Ley Federal, estaba dentro del paradigma neoliberal que tenía la estructura política de la década de los '90.

8) Conoce los fines y objetivos de la política educativa provincial, enunciados en la ley 9870. ¿Se ha interiorizado al respecto? ¿Por qué medio? ¿Podría indicar cuales constituyen para Ud. sus aspectos más significativos? ¿Podrías enunciarlos?

Rpta: Conozco lo realizado por la provincia y lo más significativo, ha sido los cambios que se propusieron, produjeron y realizaron desde lo curricular, abarcando los dos ciclos e impactando en todos los cursos del secundario.

### **III- Implementación institucional de la transformación educativa: clima institucional**

9) ¿Podría describir cómo fue el proceso de implementación de la transformación educativa, (Propuesta curricular, proceso de ambientación, mayor tiempo para el aprendizaje en cada asignatura = espacios curriculares de tres horas, período escolar en trimestre, promoción con tres asignaturas.)?

Rpta: Comencemos por el proceso de ambientación, en estos últimos años, la secundaria comienza antes, siempre acelerado, acortando los tiempos de inicio. El 15 de febrero del año 2013 se dio el reintegro de los docentes; 25 y 26 de febrero período de ambientación 1° y 4°

Año de Educación Secundaria y el 27 de febrero del mismo año: inicio de clase. Este calendario donde se empieza antes, se agregan exámenes, inscripción y matriculas definitivas para todos los cursos, llega un punto que tenemos todo junto. Si bien se delega y hay docentes que se encargan del periodo de ambientación, se hace muy apurado en el medio de muchas otras cosas. La ambientación, pasa a ser una cosa más, una acción acelerada. Desde la dirección son días donde todo trámite requiere de mi presencia, todos quieren que yo resuelva por lo que no puedo participar en la recepción de los chicos, padres y de las cosas que se organizan para recibir a los nuevos alumnos. Los pedidos de matrícula, exámenes con problemas, etc., etc.

Por todo esto y como son pocos días, normalmente lo que hacemos es extenderlo nosotros al periodo de ambientación, empezar con las clases en todos los cursos y en primer año seguir con actividades de ambientación. Este año dijimos que va a ser hasta mediados de marzo todo lo que es ambientación con los chicos de 1er año, dialogar con ellos, conocerlos, luego empezar el diagnóstico y desarrollo de temas nuevos. Así será, una ambientación e incorporación, ya que realmente vamos a tener tiempo nosotros para estar con los chicos en el curso, no solo ellos que llegan a la escuela, nosotros que lo recibimos. Después que sabemos que chicos tenemos, citamos a los padres para conocerlos e informarles respecto a esta escuela y lo que necesitamos para el estudio de sus hijos. Pero en dos días no hay tiempo, para adaptación y recibir a toda la escuela funcionando, son jornadas que se trabaja a full.

Respecto a que los espacios curriculares tengan tres horas, siempre es mejor que el profesor pase más horas con los alumnos para conocerlos. Organizativamente nos crea un problema, que es cuando están las 3 horas juntas y te falta el profe y es un módulo y medio que hay que hacerse cargo de los chicos. Ver qué actividades hacer y todo eso, o sea que organizativamente genera un problema. Siempre pedimos por favor que avisen con anticipación, cuando es previsible, porque así les organizamos alguna actividad a los alumnos.

La trimestralización trajo más notas para cada asignaturas, por lo que existen más posibilidad para levantar notas, también se puede prevenir con más tiempo la promoción, o sea darnos cuenta de cómo está el chico para implementar algo que le ayude a aprobar.

De todos modos estamos con un nivel de promoción muy bajo este año. Yo creo que este año nos va a beneficiar también la extensión del periodo escolar, que es hasta el 13 de diciembre.

Nosotros ahí organizamos algunas actividades que le llamamos de salvataje. Este Plan salvataje es en coloquio, y ya lo estamos organizando con las coordinadoras. Estamos viendo un nivel de promoción catastrófico.

- E: *La promoción con 3 asignaturas ¿Te parece que fue una decisión importante?*

Rpta: No, eso no nos da resultados. Los chicos siguen llevándose 3 materias. La cursan pero la que trabaja, mucho es la coordinadora, persiguiéndolos para que



presenten los trabajos. La mayoría no los completa o no los traen, si los traen es a último momento y mal realizados, los profesores no pueden aprobar los trabajos en estas condiciones. Creo que falta conciencia y responsabilidad, de parte de los alumnos, en cumplir con esta posibilidad. De última yo creo que tendrían que decir bueno pasa con 3 previas y listo, el cursado parcial durante el año con aprobación de trabajo en la tercera materia no da resultados, quita tiempo y recursos para otras actividades que si necesitaría la escuela al menos en nuestra escuela.

- E: *Con respecto a la propuesta curricular, ¿Vos se la acercaste a los docentes?*

Rpta: Sí, sí. Acá trabajamos todo con los mails de los profes, así que bajamos los diseños curriculares de la orientación economía y administración y lo fuimos enviando por correo. Hicimos reuniones y charlamos con los profes, para que en las planificaciones tomaran los contenidos y redactaran los objetivos, de acuerdo a los nuevos contenidos en los nuevos espacios curriculares.

10) ¿Qué aspectos de la transformación educativa no están consolidados y cuáles necesitan una re formulación y/o adecuación? No contesta.

### **Clima institucional**

11) Podría señalar si la transformación educativa modificó el clima institucional entre, equipo directivo – profesores- preceptores- secretario.

Rpta: La transformación educativa, en sí no modificó el clima institucional. Seguimos con las mismas orientaciones, eso no fue complicado para la escuela.

En el 2010 modificamos todo el ciclo básico, en el 2011 modificamos solamente 4to año. Pero en el 2012 hicimos toda una transformación de la matrícula y quinto año. Esta escuela en dos turnos, tenía organizado los ciclos muy desiguales; un desastre total, porque se habían ido creando cursos de acuerdo a la demanda, necesidad y/o a las disponibilidad de aulas y espacios, sin atender a una estructura completa de seis años en cada turno.

Entonces esto me generaba que todos los años tenía que sortear chicos. Lo mismo que para 3ro, 4to... entonces pusimos de 1ro a 6to a la mañana y de 1ro a 6to a la tarde. Cursos paralelos, tuvimos que cerrar un segundo, abrir un 3ro.

En el año 2012 fue mucho trabajo, no solo ver las nuevas materias, horarios; sino armar nuevos turnos. La secretaria me quería comer (*se ríe*).

En cuanto al clima institucional, esto de armar horarios, trae algunas palabras de más, pero convengamos que acá hay muchos acuerdos y de entrada fue planteado así.

Los acuerdos planteados por la transformación y los horarios vinieron bien, en algo ayudaron. El año pasado con el cambio de turno... eso creó un clima tenso... (Hace una pausa), la pasé mal (*se ríe*).

Los profes de la mañana empezaron a venir a la tarde, los profes de la tarde empezaron a venir a la mañana. Les dábamos la prioridad para que puedan acomodar los horarios... Tuve que enfrentar muchas protestas, en la escuela, en inspección, en todos lados. Pero Dirección General nos ha apoyado, veían muy bien el proyecto porque estaba bien fundamentado, la problemática que tenían los padres en la zona. Las familias, no se podían organizar, en una escuela que de acuerdo al año el chico iba a la mañana o tarde, otros alumnos nos dejaban por cuestiones laborales, pues empezaban a la mañana y después tenían que pasarse a la tarde. Esto de acomodar los turnos se valoró y apoyó mucho desde la Dirección General. Te podría decir que sobrevivimos y zafamos, pero hay todavía coletazos de ese ambiente, digamos ese clima tenso, que se generó en algunos profes.

- E: *¿Eso fue entre profesores y Ud.?*

- Sí, la relación entre preceptores y Profesores, no incidió.

#### **IV-Situación laboral docente: Proceso de reubicación. Horas institucionales.**

12) ¿Cuáles fueron los procesos utilizados para la re ubicación? ¿Se explicitaron los pasos a seguir?

Rpta: Nos reuníamos en departamentos con los profes, veíamos la currícula nueva, la cantidad de carga horaria para las asignaturas. Entonces empezábamos por ejemplo, el profe que estaba en 1er año en Biología si podía ir a esa asignatura; si era si, se cubrían las horas con El, se arreglaba el incremento de las horas, lo confirmábamos. Después veíamos con otro docente del área en qué curso iba a quedar y así sucesivamente. Pero fue en reuniones que hicimos, mostrándoles como un

Anteproyecto de cómo quedaría y los horarios todo eso. Nosotros ya habíamos ido a la mesa con los profes acomodando, entonces ahí veían y decían si estaban de acuerdo o no. Con los que más nos costó fue con Ciencias Sociales. Porque cambiaron muchas cosas, estaba Ciudadanía y Política, Formación para la Vida y el Trabajo que también se incrementaban. Ahí fue donde más trabajo tuvimos.

13) ¿Recibió información a tiempo sobre las planillas y formularios administrativos que debía presentar para ir consolidando el proceso de reubicación y reasignación?

-E: *Una vez que ya los ubicaste tenés que hacer los formularios, las planillas, todo eso. Es más de Secretaría pero ¿Ese material llegó a tiempo? Si te sentiste bien informada, eso te ayudó...*

Rpta : Sí, eso sí. Aparte tengo una secretaria de oro. Lo que yo dudaba ella lo sabía y bueno entre las dos fuimos llevando todo los cambios.

La del 2010 la presentamos bien a tiempo y completa. La del 2011 también. La del 2012, nos atrasamos un poco con este tema del cambio de los horarios, y la afectación en otro turno. Hubo que esperar a los profesores con los nuevos cambios, algunos tardaban en aceptar y presentar lo pedido.

- E: *¿Cuánto tiempo tardaste vos como Directora en reubicar a la gente?*

- Nada, yo empecé siempre el ciclo lectivo con la gente ubicada en la nueva propuesta. En noviembre, diciembre empezaba a proponer los cambios, entonces se iniciaba el ciclo lectivo con la gente, más o menos ubicada. Por ahí, no es que todo estaba perfecto, tuvimos algunos problemas de horarios, por ejemplo superposición de un módulo, lo que implicaba revisar todo, pero lo íbamos viendo y resolviendo.

14) ¿Cuánto tiempo tardó en reubicar en cada año (2010- 11-12-13) a los docentes?

Rpta: poco algunos días.. Sólo unos días.

15) ¿Tuvo inconvenientes, con los criterios para la reubicación docente entre los planes de estudios que se derogaban y la nueva propuesta curricular?

Rpta: no

16) ¿Existió algún inconvenientes en el proceso de reubicación? (títulos de los profesores - nuevos horarios – papeles para completar la documentación por parte de los profesores).

Rpta: No tuve problemas con los títulos de los profes, pero sí, con las declaraciones juradas.

Administrativamente debían presentar dos una supongamos al 27 de abril y otra al 28. Entonces venían con la del 28 (Cambios hechos) y creían que con eso era suficiente y no traían la otra, sacaban copia a una vieja que tenían, enredando más los trámites. Yo les decía que tenían que ser con fecha 27 donde figurara la situación vieja (sin cambios), insistían que ya la tenían que para que firmar lo que se sacaba. Bueno así demoramos con las reubicaciones. Eso nos costó un horror. Aparte de largada fue para todo el ciclo básico.

17) ¿Tuvo costo laboral cero la transformación educativa, esto ayudó a implementar la reforma?

Rpta: SI.

18) *¿Con respecto a los incrementos de horas cátedras, necesitó autorización de inspección en algunos espacios curriculares / asignaturas? ¿Cuáles?*

Rpta: Con una sola profesora, pedimos autorización. Ella quería incrementar en esta escuela, tenía que renunciar a otra. Esta profe dejó en otro colegio para quedarse acá.

19) ¿Cuántos profesores incrementaron la carga horaria con la transformación Educativa?

Rpta: El 10% diría yo, fueron los profesores que incrementaron horas.

20) Con respecto a las cargas horarias de las asignaturas después de la transformación, considera que las mismas:

- ✓ Ayudaron al proceso de aprendizaje en los alumnos.
- ✓ Ayudaron a organizar la escuela.
- ✓ Se logró más pertenencia institucional.
- ✓ Se favoreció a los profesores.

Rpta: Con respecto al proceso de aprendizaje en los alumnos, a partir de estos cambios; todavía cuesta verlo.

La promoción sí aumentó. Nosotros teníamos el 75% y tuvimos el 82%. Un 7% aumentó la promoción, pero fue un trabajo hombro a hombro con los profes. Nosotros habitualmente tenemos como meta llegar al 50% de promoción antes de los coloquios. Cuando vemos que entregan las libretas con los cursos que tienen menos del 50% de alumnos promovidos, entonces vamos hablando con los profes para ver qué apoyo necesita, ponemos tutores. Muchos profes se sienten invadidos con eso, pero es la labor nuestra.

La transformación organizó, a esta escuela, el incremento de la carga horaria dio más pertenencia a los profes, algunos miraron la posibilidad de tener más horas acá.

21) ¿Cuántas horas institucionales tiene la escuela? A razón de cuántos por docente? ¿Han presentado, los profesores el formulario de solicitud de reasignación de horas institucionales 2013?

Rpta: No, las horas institucionales fueron realmente de los profes que no podían reubicar y no tenían otra posibilidad que quedarse con horas institucionales.

En total tengo 25 horas institucionales. El profe que más tiene, son 5 horas y pertenece al ciclo orientado. Son a los que más les ha quedado.

Dos profes levantaron las horas institucionales. Nosotros normalmente les pedimos a todos si quieren hacer el formulario a fin de año. Porque si no lo presentan en esa fecha después no pueden hacerlo, pues se debía, priorizar la reubicación.

Las horas institucionales han quedado en esta escuela, cuando no se podía reubicar en ninguna materia, había profes que por el título no se los podía reubicar. Había horas por ejemplo en Ciencias Naturales, con un profe de Física, pero su título no lo habilitaba para dar química, entonces quedó sin reubicar.

22) ¿Cuál es la causal de las horas institucionales, en su escuela? (No había asignaturas equivalentes en el nuevo plan - Superposición horaria—Otras).

## V- Practicas pedagógicas / Aula.

23) ¿Cómo accedió a los nuevos diseños curriculares, pudo indicar al cuerpo docente las modificaciones, nuevos contenidos y o formatos para cada espacio curricular? ¿Los profesores incluyeron en sus planificaciones lo sugerido? No contesta.

24) Desde las nuevas propuestas pudo reformular el PCI (Proyecto Curricular Institucional) y el PEI (Proyecto Educativo Institucional).

Rpta: El Proyecto Curricular lo empezamos a reformular este año 2013. Ya deben estar terminando, está a cargo de un grupo de profesores que se ofrecieron para este trabajo.

Cada departamento está trabajando acercándolos aportes y una de las profes con horas institucionales está recabando toda la información y elaborando el nuevo PCI.

Las reuniones quedaron fija los días jueves, para que el que pudiera y le interesara podía incorporarse, yo cuando vengo, ya están acá sentados trabajando, a veces he visto y oído avances.

25) Se proponen nuevos formatos curriculares y pedagógicos alternativos, para la organización de los espacios curriculares, podría señalar que acciones se formularon e implementaron. Sírvase describir cuales asumieron los docentes de las diferentes asignaturas / áreas. (Materia / Asignatura – Proyecto – Ateneo – Seminario – Laboratorio –Taller - Trabajo de campo – Observatorio - Módulo)

Rpta Nosotros hicimos un año el curso de evaluación, incluyó a toda la institución. También hicimos el de los Nuevos Formatos Curriculares, que se organiza desde la Dirección de Igualdad y Calidad educativa, me gustó mucho y sirvió pedagógicamente para toda la institución. Era virtual, no había una persona que lo daba para todos nosotros, por el contrario teníamos distintos docentes a cargo en la fase tutorial.

- E: *¿Pero toda la escuela lo hizo?*

Sí, lo hicimos todos, y cada uno tuvo que presentar su trabajo. Y después a partir de eso empezamos a exigir que haya en las planificaciones una unidad o un tema con alguno de los nuevos formatos. Con eso estamos insistiendo para ver

modificaciones en las prácticas. Ahora hay una feria en conjunto, de ciencias sociales, naturales, tecnología y artística y van a presentar los distintos trabajos que hicieron con estos nuevos formatos. Espero que salga todo bien y ver como se implementan las nuevas propuestas.

26) ¿Qué nuevos materiales pedagógicos, (Biblioteca escolar), tecnológicos (net book) ha recibido la escuela (cantidad)? ¿Cómo fueron recibidos y usados en las aulas por los docentes?

Rpta: En la puerta de la escuela hay un cartel que dice “685 net books, entregadas”. Sí, 685 net books, pero qué horror esas net books porque es un trabajo increíble y agotador.

Es de no acabar nunca con esto, porque todas tienen garantías, se hace la entrega a los alumnos y en seguida algunas vuelven, porque no andan o tienen desperfectos. La Directora, señala una pila grande de cajas sobre un armario y expresa: “Estas que están aquí, son todas que reclaman la garantía, y yo no tengo espacio y vienen a parar acá a la dirección. Todo lo que tiene que estar bien resguardado, termina acá en la dirección, me achica mi espacio de trabajo.

En cuanto a la biblioteca escolar, hemos recibido buenos y muchos libros.

Hace poquito recibí tres cajas llenas de libros, uno más bello que otro, todos libros de literatura. Pero me los pidió Azuaga, dice que después me los van a devolver. Resulta que parece que tenían contenido no apto para adolescentes; querían revisar todo y después devolverlo a la escuela.

La biblioteca en el espacio común, de dirección, sala de profesores; abierta a todo el mundo, aunque perdemos libros pero antes cuando yo empecé eran todos armarios con llave.

Para sacar un libro había que ver qué llave era la que abría el armario; yo dije ¿Por qué los libros encerrados? A veces por no buscar la llave quedaban los libros ahí, sin que nadie lo pudiera al menos tocar.

Decidí abrir la biblioteca, exponer los libros y que vayamos llevando el control. Lo que pasa es que los sábados hay CAJ, viste que por más que el coordinador se hace cargo igual se corre el riesgo de pérdidas. Pero de ultima si un chico se lleva un libro bienvenido que se lo lleve, al menos al tenerlo va existir la posibilidad que lo lea o

alguien en su casa o en su familia; seguro ayude en algún momento o circunstancia, un libro siempre enseña.

## **VI- Aportes finales.**

27) ¿Cuáles serían los rasgos (líneas, acciones) importantes a tener en cuenta por las autoridades y técnicos, a la hora de pensar y aplicar una Transformación educativa?

28) ¿Qué cambios y /o modificaciones está necesitando que proponga la política pública educativa, para las escuelas que pertenecen al nivel secundario?

Rpta: Después de esta transformación, Yo creo que lo que hay que modificar ahora es el régimen de asistencia y el régimen de promoción.

El de asistencia que sea más flexible, porque los chicos no vienen a la escuela. No te exagero pero desde mayo empezamos a hablarles a los padres para informarles: No puede ser que su hijo no venga a la escuela, hoy la secundaria es obligatoria, no puede abandonar. Es un relato que repetimos, repetimos y por respuesta obtenemos: ah bueno ya voy a ver...

El régimen de promoción, debe revisarse buscar nuevas maneras de promover. Por ejemplo tengo un chico que en 3ro se había llevado 2 materias, tenía una previa, o sea en total eran tres.

Vino a la escuela ponele el 20 de marzo no sé, ya habíamos empezado, Él quería anotarse. Debía repetir. Yo le decía que no le conviene porque se había llevado solo dos materias nada más, pero como tenía la previa y ya había pasado el periodo de tratar de rendir o de ingresar con la tercera materia, debía repetir. Bueno empezó, pero también ya dejo, eso no puede ser.

Ingresó al mismo curso que el año anterior, con otros chicos, se empezó a aburrir y lógico a molestar. Bueno ya era un chico muy complicado, me decían que era una bomba de tiempo en el curso.

Debería haber algo que el chico pueda promocionar, no con esta cantidad de 2 materias y/o tres. Que haya una forma de promoción diferente, equivalente no sé. Algo muy similar a lo que es el sistema 14/17. Está dando excelentes resultados, nosotros no



lo tenemos acá.

Se implementó el Plan FINES y da buenos resultados, los chicos vienen, se prepararan, rinden y aprueban.

- E: *¿Son los mismos chicos de tu escuela?*

Rpta: Vienen los nuestros, pero también de otras escuelas. Eso es lo que yo analizo, o sea ¿Por qué está la posibilidad del FINES cuando el chico termina, cuando ya se fue del sistema? Tendría que haber algo similar, tal que si quiere ir recursando, rindiendo, lo haga. Ciertamente es que la tercera materia plantea algo de esto, pero tampoco se suman.

- E: *Son procesos que se pueden ir pensando.*

Rpta: Claro, son procesos. Por ahí un alumno a quien le han quedado 5 materias, no sé por ejemplo. Bueno ese año no está en la escuela, pero tiene la posibilidad de recursarlas, de rendirlas, como si fuese un fines. Para que después al otro año pueda hacer el siguiente curso. Porque no solo pierde un año, se va del sistema, luego con suerte busca terminar en una escuela de adulto.

Debería existir, la posibilidad de poder recursar lo que no aprobó y a la vez ir cursando libre o presencial, lo que perdió e ir avanzando con el estudio.

- Claro, algo así se tiene que venir. Porque la escuela media como está, no incluye a todos. Los alumnos tienen otras posibilidades de aprender, por ejemplo con las máquinas, sin la presencia del adulto, después dará cuenta de lo que aprendió, vendrá a la escuela a consultar, buscar explicaciones, salvar dudas y rendir.

- E: *¿Ud. Cree que nuestros chicos son capaces de lograr eso? Solos como un autodidacta de su propia lectura.*

Rpta: Sí. Con una guía por su puesto.

Para algunos chicos, puede ser esto.

No va más el sistema como está diseñado, el chico sentado, el chico atendiendo, sigue siendo el pizarrón y la tiza, por más netbook que haya.

Esto genera, no sólo que no aprende, se suman otras problemáticas, por ejemplo la convivencia. El chico se cansa, viene de otro ritmo de la calle y de la casa. Acá está en una posición quieta, sentado en línea, con atención en una sola persona.

Todos hacen lo mismo. Cuando estás en la maquina la atención es ilimitada, ves mucho, a veces solo título, te concentra solo en lo que te sorprende o inquieta.

Ha cambiado varios paradigmas, hasta el diario, uno lo lee distinto.

Hace poco estaba leyendo “como enseñar a leer y escribir en una sociedad que ni lee ni escribe”. Es complicado, eso es lo que creo que tiene que cambiar. Yo siempre digo que no quiero ver a mis nietos en una escuela como esta.

Viste estas escuelas nuevas, abiertas que se hacen, para que los chicos vivan distinta la escuela, con jardines, talleres. Yo tengo mi hijo que va a una escuela de discapacitados porque él tiene una discapacidad, pero el mayor tiempo está en los talleres, también tiene Lengua y Matemática como apoyo a esos talleres. Ponele que deban tener Ciencias Naturales, y sociales, pero al revés, ser estas apoyo de los talleres. Hoy en las escuelas, en estos momentos es al revés.

- E: *Hay materias centrales, que son la Lengua y la Matemática muy valiosas y las demás las rellenan a estas.*

Rpta: Claro, después otro año sería el taller de Sociales y otra asignatura pero siempre matemática y Lengua apoyando a esos talleres. A mí siempre me gustó poder trabajar en una comisión que trate esto, poder reformular el diseño curricular de la secundaria.

- E: *La estructura, porque el diseño está.*

Rpta: Sí. El formato, romper estos núcleos duros de asistencia vs promoción

- E: *Claro vos decís romper la estructura de aula, clase docente-alumno – evaluación - ...*

Rpta: Claro, asistencia... todos los chicos de 3ro en 3ro, o sea si este está incapacitado por qué va a estar acá, si este otro está más capacitado en matemática que avance y así que haya libertad y movimiento en la cursada.

- E: *Ojalá, yo creo también como vos que en una época de tanto conocimiento tenemos que encontrar soluciones.*

Rpta: Sí, fijate que no ha cambiado la escuela desde que fuimos al secundario nosotras.

- E: *Bueno Nélide, muchas gracias, hay otras preguntas pero está todo*

*contestado en lo que fuimos conversando anteriormente.*

### **Anexo VIII: Encuesta formato aplicado.**

Encuesta: dirigida a docentes, que pertenecen a la Dirección General de Educación

Secundaria Orientada sobre, **La transformación educativa en Córdoba.**

*Agradecemos su respuesta anónima y sincera, considerando su realidad laboral educativa, ella servirá para ponderar, el impacto de la Transformación Educativa, en el trabajo de los educadores.*

**Complete los espacios en blanco y las cuadrículas con una cruz**

#### **I - Datos personales / Formación profesional.**

- 1) Edad: \_\_\_\_\_
- 2) Sexo: \_\_\_\_\_ M Masculino F Femenino.
- 3) Formación profesional.( Título)\_\_\_\_\_
- 4) Cuanto tiempo hace que trabaja en el nivel **SECUNDARIO**.(Señale con una X)

De 0 a 5 años		De 16 a 20 años		Más de 30 años	
De 6 a 10 años		De 21 a 25 años			
De 11 a 15 años		De 26 a 30 años			

- 5) Qué situación de revista ha tenido, en ese tiempo laboral.( Señale con una X)

Titular		Interino	
Suplente		Interino a termino	

- 6) ¿La Transformación Educativa, contemplo su formación profesional – laboral (Titulaciones) de forma?

Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada

## **II - Política educativa / Nuevos Diseños Curriculares.**

7) El marco legal y normativo de la Transformación Educativa fue:.(Señale con una X)

Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado

8) Los contenidos curriculares propuesto por la Transformación Educativa son:(Señale con una X)

Muy adecuados	Adecuados	Poco adecuados	Inadecuados

9) Pondere de uno a diez, las acciones, que Ud. ha aplicado del **Encuadre General de Educación Secundaria:**

	Lectura del diseño curricular.
	Aportes al nuevo diseño curricular.
	Planificaciones a partir del nuevo diseño curricular.
	Proceso de ambientación que involucra a alumnos de 1° y 4° año.
	Asistió a alumnos, en la promoción con tres asignaturas previas.

10) Durante la Transformación Educativa, tuvo acceso a los nuevos diseños curriculares?

Desde la escuela.	
Por medio de otros colegas.	
Por página WEB.	
No, tuve acceso.	

## **III - Implementación institucional / Percepción docente.**

**III a - Acceso y circulación de información.**

- 11) La información, que recibí en su escuela sobre la Transformación Educativa, fue: (Señale con una X)

Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada

- 12) Durante el proceso de **implementación** de la Transformación Educativa, los espacios institucionales, para la reflexión conjunta con otros profesores fueron :

Muy adecuados	Adecuados	Poco adecuados	Inadecuados

- 13) De qué **manera** percibió Ud. la transformación educativa.

(Señale con una X)

Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada

- 14) La transformación educativa **motivó su trabajo** de manera: (Señale con una X)

Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada

**III b - Situación laboral / Proceso de reubicación**

- 15) La Transformación Educativa, estableció criterios para la reubicación docente entre los planes de estudios que se derogaban y la nueva propuesta curricular :

¿Ud. Fue reubicado? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿En cuántas materias fue reubicado?	
¿En qué materias no fue reubicado?	

16) En el proceso de reubicación durante la Transformación Educativa, **incremento horas cátedras**?(Señale con una X)

Si	NO	Si su respuesta es afirmativa Cuantas

17) En el proceso de aplicación de la transformación educativa, su **estabilidad laboral** fue:

Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada

18) **El costo laboral cero** , que preveía la transformación educativa en Ud. fue:(Señale con una X)

Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado

19) **Los horarios laborales**, después del proceso de reubicación de la Transformación Educativa son:(Señale con una X)

Muy adecuados	Adecuados	Pocos adecuados	Inadecuados

20) Complete considerando su situación **“Antes de la Transformación Educativa”**.

	1ª3	4ª 6	7ª 9	10ª 12	13ª 15
En cuantos cursos Ud. Daba clase					
Para cuantos cursos Ud. planificaba					
En cuantos cursos Ud. evaluaba.					
Cuantos días Ud. trabajaba en la escuela.					

21) Complete considerando su situación **“Después de la Transformación Educativa”**.

	1 <sup>a</sup> 3	4 <sup>a</sup> 6	7 <sup>a</sup> 9	10 <sup>a</sup> 12	13 <sup>a</sup> 15
En cuantos cursos Ud. Da clase hoy					
Para cuantos cursos Ud. Planifica					
En cuantos cursos Ud. Evalúa hoy.					
Cuantos días Ud. trabaja en la escuela hoy.					

22) ¿La Transformación Educativa le favoreció para tener más concentrado su trabajo con menos escuelas?.(Señale con una X)

☐ Si      ☐ No      ☐ Nc

### **III c- Horas institucionales.**

23) Las horas que no pudieron ser reubicados en asignaturas, se transformaron en **“horas institucionales”** Ud. posee HORAS INSTITUCIONALES?

☐ Si      ☐ No      ☐ Ns / Nc

En el caso de tener horas institucionales: ¿Cuántas tiene en la actualidad?

24) ¿Cuál es la causal de sus horas institucionales?:

<input type="checkbox"/>	Mi asignatura, no tuvo asignatura equivalente en el nuevo plan.
<input type="checkbox"/>	Mi asignatura, le correspondió en base al puntaje de la L.O.M. a otro profesor.
<input type="checkbox"/>	La carga horaria de la nueva asignatura me ponía en incompatibilidad.
<input type="checkbox"/>	El horario de la nueva asignatura se superponía con mi declaración jurada.

25) ¿Reubicaría Ud. Las horas institucionales en asignatura y/o cargo?.

☐ Si      ☐ No      ☐/ Nc

Porqué \_\_\_\_\_

**III d- Practicas pedagógicas / Aula.**

26) Se proponen **nuevos formatos curriculares y pedagógicos alternativos**, para la organización de los espacios curriculares, señale con una X, cuales implemento Ud.:

Materia / Asignatura		Proyecto		Ateneo	
Seminario		Laboratorio		Taller	
Trabajo de campo		Observatorio		Modulo	

27) Estos formatos nuevos ayudaron a su trabajo en el aula de manera:.(Señale con una X)

Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada

**III e - Materiales de uso pedagógico.**

28) ¿A partir de la Transformación Educativa, en el aula Ud. Dispone de :.(Señale con una X)

	Muy adecuados	Adecuados	Poco adecuados	Inadecuados
Nuevos materiales bibliográficos				
Nuevos materiales tecnológicos( net boock, internet )				
Nuevas planificaciones				

**III f - Clima institucional.**



29) Con la transformación educativa el **clima institucional** fue:

	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
Entre director y profesores				
Entre profesores				
Entre preceptores y profesores				
Entre secretario y profesores				

30) La transformación educativa favoreció la pertenencia institucional de manera:

Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuada

31) Si desea agregar algún aspectos y/o sugerencias que no esté contemplado en esta encuesta escríbale en esta líneas:

---



---



---



---

***GRACIAS POR SU GENEROSO Y COMPROMETIDO APORTE.***

## Anexo IX: Resolución N°5 /2010.

## GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Humberto Primo 467 – CÓRDOBA  
TE: 4332340 - 4332342

CÓRDOBA, 05 FEB 2010

**VISTO:**

La necesidad de adecuar el Régimen de Evaluación, Calificación, Asistencia y Promoción de los alumnos del nivel Secundario y de la modalidad Técnico Profesional como parte del proceso que habilite condiciones que hagan posible cumplimentar con el carácter obligatorio que la Educación Secundaria tiene a partir de la vigencia de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y el Decreto Provincial N° 125/09 y;

**CONSIDERANDO:**

Que la Educación Secundaria se encuentra en un proceso de reforma tendiente a proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos, que habilite a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, la inserción en el mundo del trabajo y la continuación de estudios;

Que la implementación de tal proceso requiere la adecuación del Régimen de Evaluación, Calificación, Asistencia y Promoción de los alumnos en cuanto a la organización del período escolar y el sistema de promoción.

Que en virtud de lo prescripto por el Decreto Ley N° 846-G-63 y Ley N° 4891, compete a las Direcciones Generales de nivel la resolución sobre la administración, régimen y enseñanza tanto a nivel general como de las distintas especialidades;

Por ello,

**EL DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA**

**Y**

**EL DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA**

**Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

**RESUELVEN**

Art. 1° - **APROBAR** a partir de la fecha del presente instrumento legal, el Régimen de Evaluación, Calificación, Asistencia y Promoción de los alumnos del nivel Secundario y de la modalidad Técnico Profesional que, como Anexo I compuesto de 2 (dos) fojas, forma parte integrante de la presente Resolución.

///

0005

## GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Humberto Primo 467 - CÓRDOBA  
TE: 4332340 - 4332342

///

-2-

Art. 2º - **RATIFICAR** la validez y vigencia de las Resoluciones de la ex D.E.M. v S. N° 393/00 y N° 1231/00; de la Resolución ex D.E.M. N° 2777/98 y de la Resolución N° 0010/09 emanada conjuntamente de las Direcciones Generales de Educación Media, de Educación Superior y de Educación Técnica y Formación Profesional, en todos los contenidos que no fueran modificados por el presente instrumento legal.

Art. 3º - **PROTOCOLÍCESE**, comuníquese a quienes corresponda y archívesc.-

## RESOLUCIÓN

N° 0005

JJG/DA



ING. DOMINICO BRINGOLI  
Director General de Educación Técnica  
y Formación Profesional  
Ministerio de Educación



Prof. JUAN JOSE GIMENEZ  
Director Gral. de Educación Media  
Ministerio de Educación

## GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Humberto Primo 467 – CÓRDOBA  
TE: 4332340 - 4332342

**ANEXO I**

Cada centro educativo acordará los criterios de evaluación que se plasmarán por escrito en su proyecto educativo, teniendo en cuenta las prescripciones curriculares de la jurisdicción. Dichos criterios, acordados institucionalmente, se darán a conocer a los alumnos y a sus familias.

**1.- ORGANIZACIÓN DEL PERÍODO ESCOLAR**

1.1.- El Período Escolar comprende al Ciclo Lectivo organizado en tres (3) Etapas: Primero, Segundo y Tercer Trimestre, seguido por un período de coloquios y exámenes.

1.1.1.- En cada etapa se deben observar diferentes momentos como diagnóstico, desarrollo e integración de los aprendizajes.

1.1.2.- Períodos de Exámenes.

- Turno Diciembre
- Turno Febrero – Marzo
- Turno Abril (especial)
- Turno Julio
- Turno Septiembre (especial)

1.1.2.1.- Los turnos especiales de exámenes de abril y septiembre están previstos para los alumnos del último curso del Ciclo Orientado que adeuden asignaturas de cualquier curso, condición y cantidad, para obtener el Título.

1.2.- Las fechas de inicio, desarrollo, finalización y períodos de exámenes serán establecidas oportunamente.

**2. PROMOCIÓN PARA EL CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO**

2.1.- Serán promovidos al curso inmediato superior, aquellos alumnos que se encuentren en las siguientes condiciones:

- 2.1.1.- Acreditaron todas las asignaturas al finalizar el desarrollo de las etapas.
- 2.1.2.- Acreditaron todas las asignaturas en las instancias de coloquios y/o en el turno de exámenes de febrero – marzo.
- 2.1.3.- Transcurrido el período de coloquios y el turno de exámenes de febrero-marzo, no tuvieron pendiente de acreditación más de dos (2) asignaturas de cualquier curso y condición.

2.2.- Los alumnos que vencidas las instancias previstas para la promoción al curso inmediato superior y que al momento de la matrícula adeuden más de dos (2) disciplinas de cualquier curso y condición, podrán optar por:

- 2.2.1.- Repetir integralmente el año cursado, debiendo promover todas las disciplinas. En este caso, si el alumno perdiera la regularidad, automáticamente adquiere la situación de origen.

## GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Humberto Primo 467 - CÓRDOBA  
TE: 4332340 - 4332342

///

2.2.2.- No repetir y completar el curso rindiendo las asignaturas que adeuda - causa de la no promoción - con carácter previo libre o equivalencia, según corresponda, para completar el curso.

2.2.3.- Los alumnos que al momento de matricularse adeuden tres (3) asignaturas y habiéndose presentado a rendir no hayan aprobado al menos una de las tres disciplinas en el turno febrero-marzo, podrán cursar el año inmediato superior a condición de que en una (1) de las tres (3) cumplimente con el plan de trabajo que el profesor de esa disciplina elaborará a tal fin, previa acta compromiso con el padre, madre o tutor.

2.2.3.1.- Para cumplimentar el punto anterior, el profesor deberá preparar un plan de trabajo que exigirá al alumno producciones escritas que se ajustarán a las características propias de la asignatura. El docente hará una evaluación de las mismas requiriéndole que efectúe, si así correspondiere, las correcciones pertinentes.

2.2.3.2.- El alumno deberá cumplimentar con dos (2) trabajos prácticos por trimestre. Aquellos alumnos que realizaron el 80% de los trabajos podrán acreditar dicha asignatura en la instancia de coloquio.

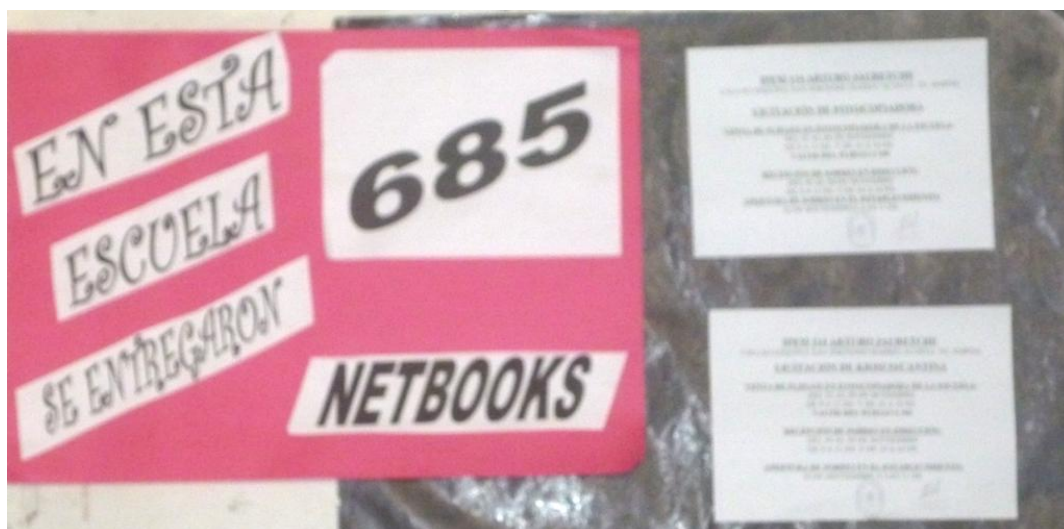
2.2.3.3.- De no cumplir con los trabajos acordados en el punto anterior el alumno deberá acreditar la asignatura en el turno febrero-marzo ante mesa examinadora.

2.2.3.4.- Los supervisores y directivos de los establecimientos determinarán los tiempos institucionales en que el profesor realizará la devolución a los alumnos de los trabajos presentados.

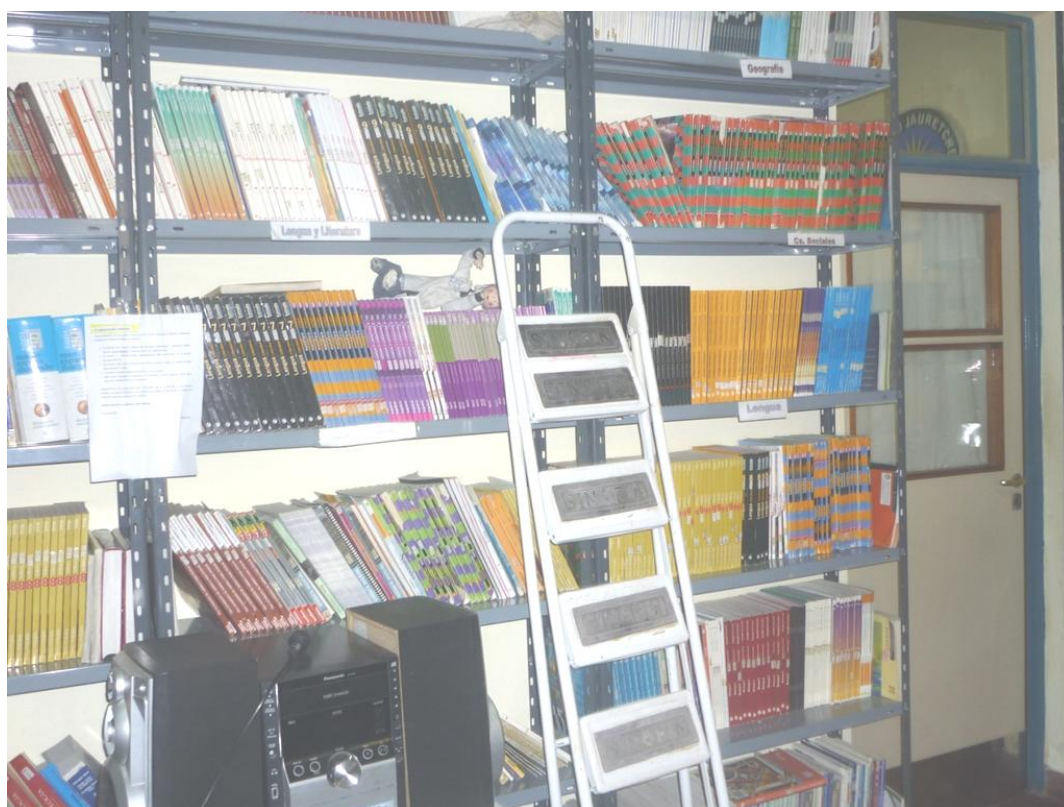
2.2.4.- Los alumnos que habiendo optado por la opción 2.2.3. al finalizar el ciclo lectivo y al momento de matricularse adeuden más de tres (3) asignaturas deberán optar por repetir integralmente el último año cursado o rendir en carácter de previo libre las asignaturas adeudadas.

0 0 0 5

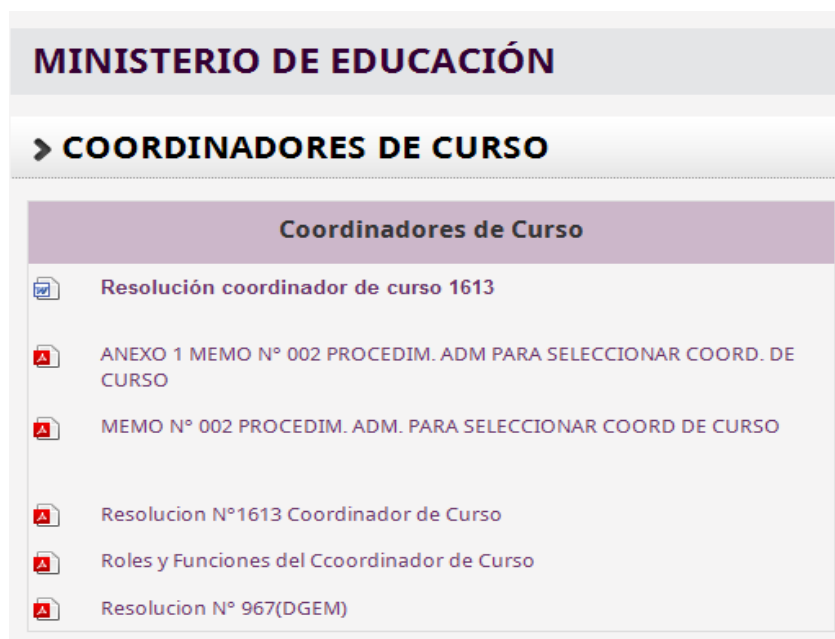
**Anexo X: Foto que anuncia el número de netbooks entregadas en el IPEM N° 114**



**Anexo XI: Fotos biblioteca IPEM 114.**



## Anexo XII Información sobre Coordinadores de Curso Nivel Secundario



## Anexo XIII: Reubicación por planes de estudio

- A) Planilla de reubicación por cambio de planes de estudio. Planilla de reubicación docentes titulares e interinos sin suplentes. En los instructivos administrativos anuales se encuentran todas las instrucciones para la confección de las planillas por cambio de Plan de Estudio. Se indica que todos los campos son de llenado obligatorio y que deberán presentarse sin enmiendas ni tachadura o debidamente salvadas y con la firma del Director del establecimiento de lo contrario no se reciben.
- B) Planilla de reubicación por cambio de planes de estudio. Planilla de reubicación docentes titulares e interinos con suplentes. Por cada fila completa con los datos del titular, se deberá a su vez consignar el suplente.





GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA  
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
 SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN  
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS

### Cambio de Plan de Estudios (Hs. 13910)

PLANILLA DE REUBICACIÓN POR CAMBIO DE PLAN DE ESTUDIOS (Planilla 1)																		
RESUMEN DE REUBICACIÓN (DOCENTES TITULARES E INTERINOS SIN SUPLENTE)																		
Código de Empresa de Origen				Nombre del Establecimiento de Origen				TEL:				E-MAIL						
DATOS DEL DOCENTE					SITUACIÓN 2012					SITUACIÓN 2013					FIRMA DEL DOCENTE			
SEXO	DNI	APELLIDO Y NOMBRE	SITUACIÓN DE REVISTA	ROL	FECHA DE INICIO	CÓDIGO MATERIA	TURNO	CURSO	DIVISIÓN	HORAS	CÓDIGO EMPRESA DESTINO	PLAN	CÓDIGO MATERIA	TURNO				CURSO
																		1
																		2
																		3
OBSERVACIONES REFERENCIADAS																		
1)																		
2)																		
3)....																		

SELLO DEL ESTABLECIMIENTO

FIRMA DE LA DIRECCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO

1de1





GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA  
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
 SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN  
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS

### Cambio de Plan de Estudios (Hs. 13910)

PLANILLA DE REUBICACIÓN POR CAMBIO DE PLAN DE ESTUDIOS (Planilla 2)																		
RESUMEN DE REUBICACIÓN (DOCENTES TITULARES E INTERINOS CON SUPLENTE)																		
Código de Empresa de Origen					Nombre del Establecimiento de Origen					TEL:			E-MAIL					
DATOS DEL DOCENTE					SITUACIÓN 2012					SITUACIÓN 2013					FIRMA DEL DOCENTE			
SEXO	DNI	APELLIDO Y NOMBRE	SITUACIÓN DE REVISTA	ROL	FECHA DE INICIO	CÓDIGO MATERIA	TURNO	CURSO	DIVISIÓN	HORAS	CÓDIGO EMPRESA DESTINO	PLAN	CÓDIGO MATERIA	TURNO		CURSO	DIVISIÓN	HORAS
																		1
																		2
																		3
OBSERVACIONES REFERENCIADAS																		
1)																		
2)																		
3)....																		

SELLO DEL ESTABLECIMIENTO

FIRMA DE LA DIRECCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO

1de1

**Anexo XIV: Resolución 29 /10 del Ministerio de Educación Córdoba****MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Córdoba, 1

9 FEB. 2010

VISTO: La Ley de Educación Nacional N° 26206, la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 8113 y el Decreto N° 125/2009 del Poder Ejecutivo Provincial.

**Y CONSIDERANDO:**

Que a través de las normas citadas, este Ministerio, en concordancia con las disposiciones del Consejo Federal de Educación, debe acordar con la comunidad educativa provincial las propuestas curriculares para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial.

Que la Educación Secundaria constituye el desafío para el "Estado Provincial y en particular para esta Cartera Educativa, no sólo de garantizar el acceso a todos los adolescentes y jóvenes a la educación obligatoria, sino también de actualizar el diseño curricular de ese nivel mediante un proceso participativo.

Que el art. 4° del Decreto N° 125/09 del Poder Ejecutivo Provincial faculta a este Ministerio "...para aprobar en definitiva los planes de estudios a aplicar, como así también para incluir nuevas Orientaciones y Especialidades...".

Por ello

**EL MINISTRO DE EDUCACIÓN RESUELVE:**

Art. 1°.- APROBAR la estructura curricular que se detalla en el Anexo I con los contenidos del diseño curricular establecidos en el Anexo II de la presente resolución, para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Art. 2°.- ESTABLECER que la estructura y diseño aprobados por el artículo que antecede, durante el año 2010, será de aplicación opcional en los distintos establecimientos educativos existentes y de aplicación obligatoria en la apertura de nuevos establecimientos de nivel secundario.

Art. 3°.- DISPONER que durante el año 2010, los contenidos del diseño curricular sean validados en la práctica por todas las escuelas de Educación Secundaria -de gestión estatal y privada- de la Provincia que implementen la nueva estructura del Ciclo Básico, a efectos de incorporar a éste las modificaciones pertinentes que surjan de dicho proceso, las que serán tomadas en consideración por este Ministerio, como así también, las sugerencias que aporten aquellas instituciones vinculadas a la educación.

Art. 4°.- AUTORIZAR a las Direcciones Generales de Educación Media, de Educación Superior y de Educación Técnica y Formación Profesional para que efectúen las reasignaciones de personal que resulten necesarias como consecuencia de la aplicación de la nueva estructura curricular, debiendo elevar las mismas a este Ministerio para el dictado del instrumento legal que corresponda.

Art. 5°.- PROTOCOLÍCESE, comuníquese, publíquese en el Boletín Oficial y archívese.

Nº 29

Prof. WALTER GRAHNOVAC  
MINISTRO DE EDUCACIÓN  
DE CÓRDOBA

DEF. DESPACHO
DEF. REVISADO
DEF. REVISADO
DEF. REVISADO
DEF. REVISADO

FORMACION GENERAL	1'año	2'año	3'año
	Lengua y Literatura 5	Lengua y Literatura 5	Lengua y Literatura 5
	Matemática 5	Matemática 5	Matemática 5
	Ciencias Naturales - <i>Biología</i> - 3	Ciencias Naturales <i>Química</i> - 3	Física 3
	Ciencias Naturales - <i>Física</i> - 3	Biología 3	Química 3
	Ciencias Sociales - <i>Geografía</i> - 5	Ciencias Sociales Historia 5	Geografía 4
			Historia 4
	Lengua Extranjera - <i>Inglés</i> - 3	Lengua Extranjera - <i>Inglés</i> - 3	Lengua Extranjera - <i>Inglés</i> - 3
	Educación Artística (*) 3	Educación Artística (*) 3	Educación Artística
	Educación Tecnológica 4	Educación Tecnológica 4	Educación Tecnológica
	Ciudadanía y Participación 3	Ciudadanía y Participación 3	Formación para la vida y el trabajo 4
	Educación Física 3	Educación Física 3	Educación Física 3
	<i>Total horas, semanales</i> 37	<i>Total horas</i> 37	<i>Total horas semanales</i> 41
	Total Espacios 10	Total Espacios 11	Total Espacios 11

Cada institución educativa elegirá dos de los siguientes lenguajes: Música, Danza, Teatro y Artes Visuales. Desarrollará uno en Primer Año y otro en Segundo Año. En Tercer Año, el estudiante optará por uno de los dos lenguajes que la institución propuso. Las combinaciones posibles, según las opciones y para cada uno de los años, son las siguientes:

<b>PRIMER AÑO</b>	<b>SEGUNDO AÑO</b>	<b>TERCER AÑO</b>
<i>Educación Artística:</i> <i>Artes Visuales</i>	<i>Educación Artística:</i> Música	<i>Educación Artística:</i> <i>Artes Visuales 3hs o</i>
<i>Educación Artística:</i> <i>Artes Visuales</i>	<i>Educación Artística:</i> Danza	<i>Educación Artística:</i> <i>Artes Visuales 3hs o</i>

<i>Educación Artística:</i> <i>Artes Visuales</i>	<i>Educación Artística:</i> Teatro	<i>Educación Artística:</i> <i>Artes Vístales 3hs o</i>
--	---------------------------------------	--

<i>Educación Artística:</i> Música	<i>Educación Artística:</i> Teatro	<i>Educación Artística:</i> <i>teatro 3hs o</i>
---------------------------------------	---------------------------------------	--

<i>Educación Artística:</i> <i>Música</i>	<i>Educación Artística:</i> Danza	<i>Educación Artística:</i> <i>danza 3hs o</i>
--	--------------------------------------	---

<i>Educación Artística:</i> <i>Danza</i>	<i>Educación Artística:</i> Teatro	<i>Educación Artística:</i> <i>teatro 3hs o</i>
---	---------------------------------------	--

#### **Anexo XV: Resolución 31/2011.**



#### **MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Expediente N 0100-044905/20II

CÓRDOBA, 16 de Febrero 2011.

VISTO: La Ley de Educación Nacional N° 26206, la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870, el Decreto N° 125/09 y la Resolución N° 84/10 del Consejo Federal de Educación;

#### **Y CONSIDERANDO:**

Que la Educación Secundaria "tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios", y "se divide en dos ciclos, uno básico de carácter común a todas las orientaciones y otro orientado diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo .social y del trabajo",

Que la Resolución N° 84/10 del Consejo Federal de Educación establece diez orientaciones para el ciclo orientado del nivel secundario, de la cual este Ministerio toma todas las propuestas para ser aplicadas en el sistema educativo provincial.

Que el art. 4° del Decreto N° 125/09 faculta al Ministerio de Educación "para aprobar en definitiva los planes de estudios a aplicar, como así también para incluir nuevas orientaciones y especialidades".

Por ello, el Dictamen N° 0035/11 del Área Jurídica de este Ministerio y lo aconsejado a fs. 1170 por la Dirección de Coordinación de Asuntos Legales,

**EL MINISTRO DE EDUCACIÓN RESUELVE:**

Art. 1 °.- APROBAR las estructuras auriculares para el Ciclo Orientado del nivel de Educación Secundaria y los diseños curriculares para cuarto año de dicho nivel, en los términos y condiciones que se detallan respectivamente en los Anexos I y II que obran a fs. 4-30 y 31-1.167 de autos, correspondientes a las siguientes orientaciones:

- Ciencias Sociales y Humanidades
- Ciencias Naturales
- Economía y Administración
- Lenguas
- Arte Música
- Arte Artes Visuales
- Arte Teatro
- Arte Danza
- Agro y Ambiente
- Turismo
- Comunicación
- Informática
- Educación Física,

Art. 2°.- DISPONER que al finalizar el ciclo orientado, el egresado recibirá el título de "BACHILLER ORIENTADO EN...", según la estructura académica en la que hubiera finalizado el ciclo; debiendo especificarse la orientación cursada.

Art. 3°.- ESTABLECER que las distintas estructuras y diseños, durante el año 2011, sean de aplicación voluntaria en cuarto año de los distintos establecimientos educativos secundarios existentes y de aplicación obligatoria en la apertura de nuevos ciclos orientados en los establecimientos de nivel secundario.

Art. 4°.- DISPONER que durante el año 2011, los contenidos de los diseños curriculares sean validados en la práctica por todas las escuelas de Educación Secundaria de la provincia -de gestión estatal y privada- que implementen las nuevas estructuras del Ciclo Orientado, a efectos de incorporar a los mismos las modificaciones pertinentes que surjan de dicho proceso, las que serán tomadas en consideración por este Ministerio, como así también, las sugerencias que aporten aquellas instituciones vinculadas a la educación.

Art. 5°.- AUTORIZAR a las Direcciones Generales de Educación Media, de Educación Superior y de Educación Técnica para efectuar la reasignación de personal que resulte necesaria como consecuencia de la aplicación de las nuevas estructuras curriculares, debiendo elevar la misma a este Ministerio para el dictado del instrumento legal que corresponda.

Art. 6°.- PROTOCOLÍCESE, comuníquese, publíquese en el Boletín Oficial y archívese.



PROF. WALTER GRAHOVAC.

Ministro de Educación. Provincia de Córdoba.

RESOLUCIÓN N° 31

ANEXO I

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CICLO ORIENTADO DE LA

## EDUCACIÓN SECUNDARIA

- orientación Ciencias Sociales y Humanidades	- pág. 1 y 2
- orientación Ciencias Naturales	- pág. 3 y 4
-orientación Economía y Administración	- pág. 5 y 6
- orientación Lenguas	- pág. 7 y 8
- orientación Arte Música	- pág. 9 y 10
- orientación Arte Artes Visuales	- pág. 11 y 12
- orientación Arte Teatro	- pág. 13 y 14
- orientación Arte Danza	- pág. 15 y 16
- orientación Agro y Ambiente	- pág. 17 y 18
- orientación Turismo	- pág. 19 y 20
- orientación Comunicación	- pág., 21 y 22
- orientación Informática	- pág. 23 y 24
- orientación Educación Física	- pág. 25 y 26

## ORIENTACIÓN *ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN*

**TÍTULO:** *Bachiller en orientación en Economía y Administración.*

### ESTRUCTURA

El siguiente mapa curricular incluye los espacios curriculares del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria -desde una perspectiva integrada, más allá de la distinción de los campos-, con su denominación y su respectiva carga horaria semanal.



	Espacios Curriculares	4°	5°	6°	TOTAL
	Matemática	4	4	4	12
	Lengua y Literatura	4	4	4	12
	Biología	4			4
	Física		4		4
	Química			4	4
	Geografía	3	3		6
	Historia	3	3		6
	Lengua extranjera -Inglés-	3	3	3	9
	Educación Artística (1)	3	3	3	9
	Psicología		3		3
	Ciudadanía y Política			3	3
	Filosofía			3	3
	Educación Física		3	3	9
	Formación para la Vida y el Trabajo		3	3	9
	Sistemas de Información Contable	4	5	5	14
	Administración		3	3	9
	Economía		3	3	6
	Derecho			3	3
	Espacios de Opción institucional (2)	3	3	4	10
	TOTAL HORAS	40	47	48	135
	CANTIDAD DE ESPACIOS	12	14	14	40

### **(1) Educación Artística:**

En este espacio la escuela deberá desarrollar 3 lenguajes como mínimo, uno por año, dando continuidad a los dos elegidos en el Ciclo Básico. Por ejemplo: Si en el Ciclo Básico eligieron Artes Visuales y Música, en el Ciclo orientado deberán dar continuidad a estos dos lenguajes y optar por uno de los otros 2 lenguajes (Teatro o Danza)

### **(2) Espacios de Opción Institucional:**

Estos espacios tienen la función de contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de la Formación Específica de cada Orientación.

Dada la caracterización de esta Orientación, se ofrece un repertorio tentativo de opciones para que cada escuela configure su propuesta institucional en el marco del proyecto pedagógico, teniendo en cuenta los requerimientos y particularidades de cada contexto y las demandas, necesidades e intereses de los estudiantes.

Cada escuela deberá definir su propuesta de espacios de Opción Institucional

para cada uno de los años del Ciclo Orientado con base en las opciones prescriptas, pero contextualizando su intencionalidad y evitando superposición y repetición de aprendizajes y contenidos en cada año y/o ciclo.

Un mismo espacio de Opción Institucional podrá estar presente en más de un año, con un grado de complejidad creciente.

Las opciones propuestas para el Ciclo Lectivo 2011 son las siguientes:

- a) Economía y Desarrollo Sustentable
- b) Administración de Recursos Humanos
- c) Comercialización.
- d) Responsabilidad Social de las Organizaciones
- e) Lengua Adicional
- I) Otras

En el marco del Proyecto Pedagógico de la escuela, cada institución podrá ofrecer, para cada uno de los años del Ciclo Orientado, hasta 2 Espacios de Opción Institucional pudiendo, en estos casos, el estudiante, optar como mínimo, por uno de ellos. Dichas opciones serán validadas con la participación de supervisores, directivos y docentes, durante el primer semestre del 2011 a los fines de consolidar la denominación e intencionalidad formativa de estos espacios para el Ciclo Lectivo 2012.

#### **Anexo XVI: Tabla de equivalencia.**

Lista de espacios curriculares y la LOM (Lista de Orden de Merito) a utilizar en cada caso. Durante el proceso de reubicación se utilizaron las listas de orden que Junta de Clasificación realiza para cada ciclo lectivo las cuales solo tienen vigencia en uno año escolar.

Los docentes deben estar inscripto en las convocatorias anuales para ser clasificados. Recordamos que cada agente puede inscribirse en tres escuelas y cinco asignaturas y/o cargos en cada una de ellas.

Para los Espacios Curriculares de
Ciencias Naturales Biología de 1° año
Ciencias Naturales Física de 1° año
Ciencias Naturales Química de 2° año
Biología de 2° año
Física de 3°
Química de 3°
Formación para la Vida y el Trabajo de 3° año
Ciencias Sociales Geografía de 1° año
Ciencias Sociales Historia de 1° año
Geografía de 3° año
Historia de 3° año
Ciudadanía y Participación de 1° y 2° año
<u>Educación Artística:</u>
Música,
Artes Visuales
Teatro
Lengua y Literatura

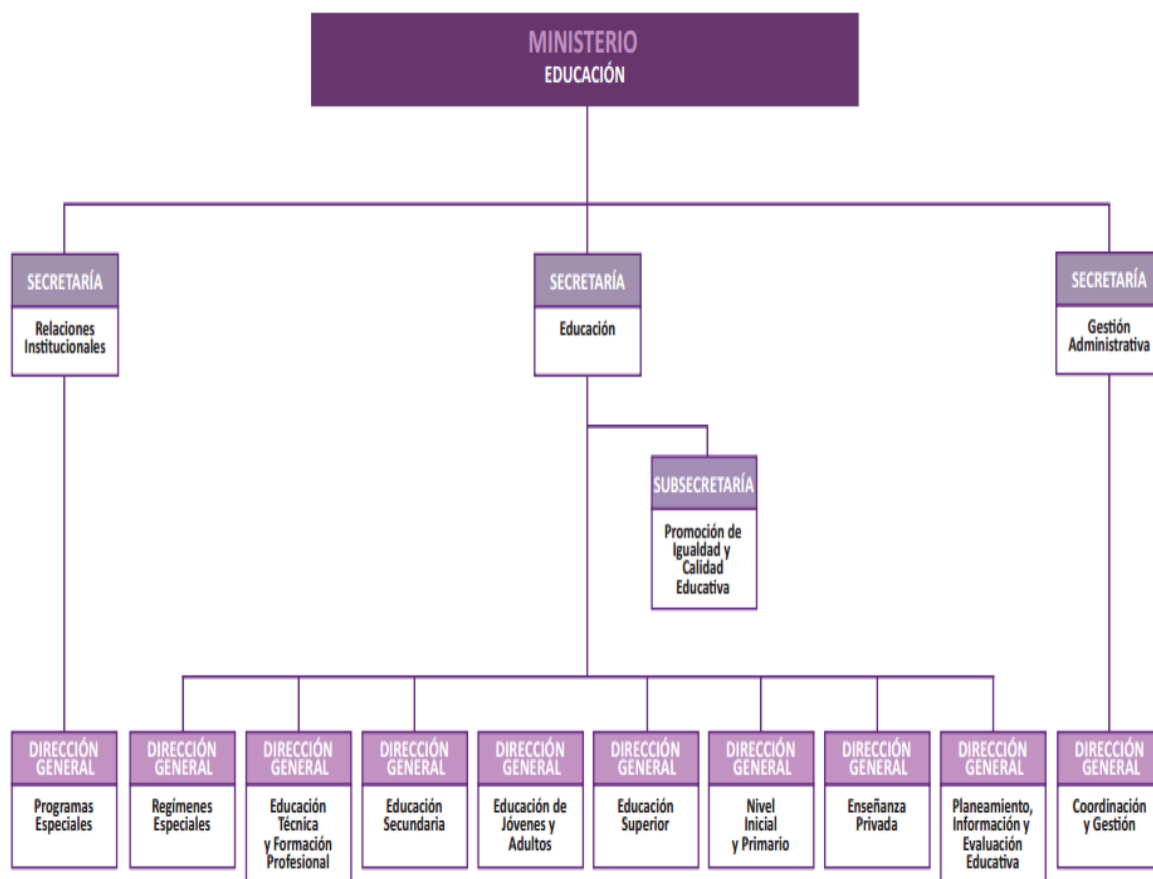
Se utilizará la L.O.M. de
Biología
Física
Química
Biología
Física ,
Química
Educ. Tecnológica
Geografía
Historia
Geografía
Historia
<u>Form. Ética y Ciudadana</u>
Música,
Plástica
Teatro
Lengua Castellana

#### Anexo XVII: Acta 91 Ministerio de Industria, Comercio y Trabajo.

- PRIMERO: Las horas en tareas Institucionales constituyen un mecanismo acordado por las partes a los fines de garantizar el nulo impacto laboral en términos de pérdida de puestos de trabajo en el marco de la implementación de la adecuación curricular del Nivel Secundario en Ciclo Básico y Ciclo Orientado; atento lo dispuesto por el artículo 112 de la Ley N° 9.870. A esos fines, en primera instancia le corresponde al docente afectado a la REUBICACIÓN en los espacios curriculares de acuerdo a la competencia de sus titulaciones. Agotada esa primera instancia, el educador cumplirá con HORAS EN TAREAS INSTITUCIONALES, en la cantidad que corresponda a las Horas Cátedras sin reubicar, hasta que las mismas puedan ser reubicadas.
- SEGUNDO: En el marco de la adecuación curricular los docentes con carácter de interinos de la F.E y la P.E podrán acceder al derecho de ser reubicados con horas en tareas Institucionales en los mismos términos que el docente titular.
- TERCERO: El docente con Horas en tareas Institucionales deberá desarrollar tareas vinculadas a la labor pedagógica. No pudiéndose afectar a actividades de carácter administrativas y/o suplantar personal docente. Dichas tareas educativas deberán ser acordadas mediante acta firmada por el Docente y la Autoridad escolar.

- CUARTO: Carga Horaria. La Hora en tareas Institucionales tiene una carga horaria de cuarenta (40) minutos. El docente podrá, con acuerdo de la autoridad educativa del establecimiento, organizar el cumplimiento de las mismas, a los fines de desarrollar adecuadamente las tareas asumidas.
- QUINTO: Salario. La Hora en tarea Institucional tendrá el valor de la Hora Cátedra en los términos que lo percibía el agente que detentara las mismas.
- SEXTO: Régimen De Compatibilidad. Las Horas en tareas Institucionales se computarán a los efectos del cumplimiento del Régimen de Compatibilidad vigente.

#### Anexo XVIII: Organigrama Ministerio de Educación.





ISBN 978-987-602-351-1



9 789876 023511